

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – CÂMPUS UBERABA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica**  
**Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

**CLÁUDIA MARTINS CARVALHO MARQUES**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS**  
**PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - DAS ORIGENS AOS DIAS**  
**ATUAIS: curso normal em nível médio pós-LDB/1996 em Uberaba / Minas**  
 **Gerais.**

**Uberaba (MG)**  
**2023**

**CLÁUDIA MARTINS CARVALHO MARQUES****DESAFIOS E PERSPECTIVAS  
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - DAS ORIGENS AOS DIAS  
ATUAIS: curso normal em nível médio pós-LDB/1996 em Uberaba / Minas  
Gerais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa III: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

**Uberaba (MG)  
2023**

*CLÁUDIA MARTINS CARVALHO MARQUES*

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - DAS  
ORIGENS AOS DIAS ATUAIS: curso normal em nível médio pós-LDB/1996 em  
Uberaba / Minas Gerais.**

**FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO**

Data da aprovação: 25/05/2023

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e orientador:** **Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima**  
IFTM *Campus* Uberaba

**Membro Titular** **Prof. Dr. Vicente Batista dos Santos Neto**  
IFTM *Campus* Uberaba

**Membro Titular** **Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Borges**  
Secretaria Municipal de Educação de Uberaba

**Membro Titular** **Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela Maria Castro Guimarães**  
Colégio Jean Christophe Uberaba

Local: Sala de videoconferência – <https://meet.google.com/bti-yndg-wrf>

---

Rua João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II - CEP: 38064-790 - Uberaba/MG  
Recepção: (34) 3319-6000 / Fax: (34) 3319-6001  
[www.iftm.edu.br/uberaba](http://www.iftm.edu.br/uberaba)

**GERALDO GONÇALVES DE LIMA**  
**PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO**

---



Documento assinado eletronicamente por GERALDO GONÇALVES DE LIMA, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 25/05/2023, às 18:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**VICENTE BATISTA DOS SANTOS**  
**NETO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO,**  
**TÉCNICO E TECNOLÓGICO**

---



Documento assinado eletronicamente por VICENTE BATISTA DOS SANTOS NETO, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 25/05/2023, às 18:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**ROSÂNGELA MARIA CASTRO GUIMARÃES**  
**COLÉGIO JEAN CHRISTOPHE UBERABA - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE**  
**QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRA**

---



Documento assinado eletronicamente por ROSÂNGELA MARIA CASTRO GUIMARÃES, COLÉGIO JEAN CHRISTOPHE UBERABA - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRA, em 27/05/2023, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**MARISA BORGES**  
**SME - UBERABA - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE**  
**MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO**

---



Documento assinado eletronicamente por MARISA BORGES, SME - UBERABA - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 30/05/2023, às 20:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador AEB8CC5 e o código CRC D96A623E.

---

Referência: NUP: 23200.004030/2023-39  
nº 0000487786

DOCS

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
Campus Uberaba-MG

Marques, Cláudia Martins Carvalho

M348d       Desafios e perspectivas para a formação de professores- das origens  
aos dias atuais: curso normal em nível médio pós LDB/96 em Uberaba/  
Minas Gerais / Cláudia Martins Carvalho Marques– 2023.  
160 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) -  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba- MG, 2023.

1. Curso normal. 2. Formação de professores. 3. Educação  
Profissional e Tecnológica. 4. LDB. 5. Políticas Públicas  
Educacionais.

I. Lima, Geraldo Gonçalves de. II. Título.

A Deus, pela presença constante em  
minha vida, guiando-me em direção  
aos propósitos que Ele tem para mim.  
Ao meu esposo, pelo carinho e apoio.  
Aos meus filhos, presentes de Deus  
para mim. Aos meus pais, pela  
capacidade de acreditarem e  
investirem em mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, meu mestre, que permitiu a realização dessa pesquisa. Seus planos para minha vida são sempre maiores que meus próprios sonhos.

Agradeço de coração ao Werllon, que é o amor da minha vida e meu maior incentivador nesta jornada de aprendizado e formação acadêmica. Sou grata por todo o carinho e apoio que me ofereceu, sem medir esforços, para que eu chegasse até esta etapa importante em minha vida. Seu amor, suporte e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar os desafios e superar as dificuldades ao longo do caminho. Gratidão por compartilhar comigo a alegria de conquistar mais essa etapa.

Agradeço aos meus filhos Mateus e Mariana por compreenderem os momentos em que precisei me dedicar mais à minha formação acadêmica, mesmo que isso tenha exigido algum sacrifício de minha parte, privando-os de minha companhia e atenção em alguns momentos. Vocês são fontes de inspiração e motivação em minha vida e sou grata por tê-los ao meu lado. Espero ter inspirado vocês também a buscarem seus objetivos e sonhos, assim como eu tive essa oportunidade. Amo muito vocês.

Expresso minha profunda gratidão aos meus pais, Ivone e José Lázaro, por sempre estarem presentes, pelo apoio e suporte que me concederam durante essa jornada. O amor e incentivo recebidos foram fundamentais para eu enfrentar os desafios e superar os obstáculos., sem eles, com certeza, a tarefa teria sido muito mais árdua.

Agradeço aos meus irmãos, Simone e Frederico, que mesmo distantes, estiveram presentes em pensamento e torceram por mim durante todo esse tempo.

Sou grata ao meu orientador, Geraldo Gonçalves de Lima, por ter aceitado conduzir meu trabalho de pesquisa, pelo encorajamento, confiança e apoio que me concedeu no decorrer do processo. Sem dúvida, seu conhecimento e experiência foram fundamentais para a conclusão desse trabalho.

Gratidão especial aos professores, Welisson Marques, que me inspirou e motivou, mostrando-me que eu era capaz de alcançar meus objetivos acadêmicos. Sua confiança em mim foi fundamental para que eu pudesse superar meus desafios e obter sucesso. Ao professor, Luciano Marcus Curi, pelo acolhimento, incentivo e apoio em minha jornada acadêmica.

Agradeço por todo o conhecimento compartilhado e pelo exemplo de dedicação e comprometimento com a educação.

Expresso minha profunda gratidão e reconhecimento às professoras, Rosângela Maria Castro Guimarães e Marisa Borges, pelas contribuições significativas, pela disposição, empatia e carinho com que ambas sempre demonstraram em me atender. Fico imensamente grata pela oportunidade de ter tido o privilégio de aprender com profissionais tão dedicadas e comprometidas com a educação.

Gratidão ao meu amigo, Guilherme da Silva Alves, por ter sido um parceiro inestimável durante a produção do documentário. Sua prontidão, disposição e colaboração foram fundamentais para o sucesso do projeto.

Um obrigado especial às minhas amigas, Doris Day, Marilene, Cássia, Karla, Paula Cecília, Débora, Gabrielle, a quem considero minhas irmãs, elas que sempre estiveram ao meu lado torcendo por mim. Sou muita grata por ter essas amigas maravilhosas, cuja presença em minha vida me trouxe muita alegria, conforto e força.

Gratidão aos meus colegas de curso pela oportunidade de ter conhecido cada um de vocês, mesmo que estivéssemos distantes fisicamente devido à pandemia de COVID-19. Apesar dos desafios enfrentados, percorremos juntos um caminho de aprendizado, crescimento e superação de obstáculos, o que tornou nossa experiência acadêmica ainda mais valiosa.

Com muita alegria agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

(MARTHIN LUTHER KING)

## RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade construir a memória histórica do curso normal na cidade de Uberaba (MG), identificando as principais transformações ocorridas na formação de professores em nível médio e como essas mudanças foram influenciadas por políticas públicas, especificamente pós-LDB N° 9394/96. Buscamos produzir o Estado da Arte sobre o Curso Normal no Brasil, em Minas Gerais e em Uberaba; apreender o processo histórico de implantação do Curso Normal no Brasil, em Minas Gerais e Uberaba; realizar um estudo acerca do PDME (Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba) 2006/2014 e 2015/2024 e realizar a pesquisa bibliográfica e documental referentes ao Curso Normal, compreendendo os movimentos históricos que deram novos contornos ao Curso Normal em Uberaba (MG), especificamente após a promulgação da LDB/96. A pesquisa buscou responder as seguintes perguntas: Quais políticas públicas e iniciativas governamentais tiveram maior impacto no desenvolvimento do Curso Normal no Brasil, em Minas Gerais e em Uberaba? Quais transformações ocorreram na estrutura e organização do Curso Normal em Uberaba (MG) após a promulgação da LDB/96, e como essas mudanças influenciaram a formação dos professores? Quais são as principais metas e estratégias previstas no PDME de Uberaba (MG) para a formação de professores? E como essas metas têm sido implementadas ao longo do tempo? Que avanços e retrocessos são percebidos, por meio das análises documentais e bibliográficas realizadas, em relação à formação de professores em nível técnico (Curso Normal) na cidade de Uberaba-MG? A metodologia utilizada para a construção dos objetivos propostos é de abordagem documental e estudos bibliográficos, seguindo as seguintes etapas: levantamento do Estado do Conhecimento (“Estado da Arte”) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BTDT sobre o Curso Normal na Europa, Brasil e em Minas Gerais; levantamento bibliográfico e documental sobre o Curso Normal em Uberaba – MG e como se deu seu desenvolvimento, mais especificamente, no período entre 1996 até os dias atuais; análise interpretativa acerca das mudanças históricas ocorridas no Curso Normal na cidade de Uberaba-MG no período pós-LDB/1996. Após a coleta de dados bibliográficos e documentais, efetuamos as análises por meio dos documentos e referenciais teóricos utilizados com vias à compreensão da trajetória de formação de professores para a educação básica em Uberaba-MG, finalizamos com a elaboração do documentário como produto educacional, com a proposta de recurso didático complementar para disciplinas de formação de professores e/ou políticas educacionais e formação continuada. Deram suporte teórico ao estudo autores da história da educação, como Luzuriaga (1959), Saviani (2008-2009), Gatti; Barreto (2009), Schaffrath (2009) e Tanuri (2000) e; tratando mais especificamente sobre formação de professores em Minas Gerais e Uberaba, Guimarães (2012), Neiva (2018), Oliveira (2018), Riccioppo (2007), Santos (2019) e Sousa (2017), além de legislações brasileiras, mineiras e municipais e documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais(SEE/MG) e Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (SEMED). Constata-se mediante a análise dos dados a concepção dos desafios e perspectivas atuais no Curso Normal em Nível Médio em Uberaba (MG), sendo necessário que os educadores, gestores da educação e pesquisadores busquem desenvolver pesquisas com o objetivo de tornar o Curso Normal mais atraente e valorizado, considerando a importância fundamental dessa fase da educação na formação das crianças e elaborem políticas públicas para melhorar a formação dos professores e garantir um ensino de qualidade às crianças na educação infantil.

**PALAVRAS-CHAVES:** Curso Normal; Formação de Professores; Educação Profissional e Tecnológica; LDB; Políticas Públicas Educacionais.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to build the historical memory of the Normal Course in the city of Uberaba (MG), identifying the main transformations that occurred in teacher education at the secondary level and how these changes were influenced by public policies, specifically post LDB No. 9394/96. We sought to produce the State of the Art about the Normal Course in Brazil, in Minas Gerais and in Uberaba; to apprehend the historical process of implementation of the Normal Course in Brazil, in Minas Gerais and Uberaba; to carry out a study about the PDME (Decennial Municipal Plan of Education of Uberaba) 2006/2014 and 2015/2024 and to carry out bibliographic and documental research referring to the Normal Course, seeking to understand the historical movements that gave new contours to the Normal Course in Uberaba (MG), specifically after the promulgation of the LDB/96. The research sought to answer the following questions: Which public policies and governmental initiatives had the greatest impact on the development of the Normal Course in Brazil, in Minas Gerais and in Uberaba? What transformations occurred in the structure and organization of the Normal Course in Uberaba (MG) after the promulgation of the LDB/96, and how did these changes influence the teachers' education? What are the main goals and strategies foreseen in the PDME of Uberaba (MG) for teacher education? And how have these goals been implemented over time? What advances and setbacks are perceived, through the documentary and bibliographic analyses carried out, in relation to teacher education at a technical level (Normal Course) in the city of Uberaba-MG? The methodology used for the construction of the proposed objectives is of documental approach and bibliographic studies, following the following steps: survey of the State of the Art in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations about the Normal Course in Europe, Brazil and Minas Gerais; bibliographic and documental survey about the Normal Course in Uberaba - MG and how its development happened, more specifically, in the period between 1996 and the present days; interpretative analysis about the historical changes in the Normal Course in the city of Uberaba-MG in the post-LDB/1996 period. After the collection of bibliographic and documental data, we made the analyses through the documents and theoretical references used in order to understand the trajectory of teachers' formation for basic education in Uberaba-MG. We finished with the elaboration of the documentary as an educational product, with the proposal of a complementary didactic resource for disciplines of teachers' formation and/or educational policies and continued education. The authors of the history of education, such as Luzuriaga (1959), Saviani (2008-2009), Gatti; Barreto (2009), Schaffrath (2009) and Tanuri (2000) gave theoretical support to the study; treating more specifically about teacher education in Minas Gerais and Uberaba, Guimarães (2012), Neiva (2018), Oliveira (2018), Riccioppo (2007), Santos (2019) and Sousa (2017), in addition to Brazilian, Minas Gerais and municipal legislations and official documents from the State Secretary of Education of Minas Gerais(SEE/MG) and the Municipal Secretary of Education of Uberaba (SEMED). It is verified through data analysis the conception of challenges and current perspectives in the Medium Level Normal Course in Uberaba (MG), being necessary that educators, education managers and researchers seek to develop researches in order to make the Normal Course more attractive and valued, considering the fundamental importance of this phase of education in the formation of children and elaborate public policies to improve the training of teachers and ensure a quality education to children in early childhood education.

**Keywords:** Normal Course; Teacher Training; Professional and Technological Education; LDB; Public Educational Policies.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Linha do tempo da história de Uberaba	73
FIGURA 2 -	Mapa de Minas Gerais com a localização da cidade de Uberaba	77
FIGURA 3 –	Colégio Nossa Senhora das Dores.....	83
FIGURA 4 –	Liceu de Artes e ofícios de Uberaba.....	88
FIGURA 5 –	Escola Normal Oficial de Uberaba: de 1933 a 1938.....	88
FIGURA 6 –	Pintura retratando o primeiro prédio onde funcionaram os cursos normal e ginásial, de 1948 até 1958.....	91
FIGURA 7 –	Vista panorâmica do prédio escolar na década de 1970.....	92
FIGURA 8 –	Fachada do prédio escolar com o nome atual da instituição.....	94

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Primeiras escolas normais criadas nas capitais das províncias após o Ato Adicional de 1834.....	38
QUADRO 2 –	Grade curricular para o Colégio Normal de acordo com a LDB/61.....	93
QUADRO 3 –	Estrutura de Funcionamento – Curso Normal – 2016.....	107
QUADRO 4 –	Recursos Humanos – Organização Profissional Docente.....	107
QUADRO 5 –	Eixos Curriculares estabelecidos pelo Documento Orientador SEE/ MG 2016.....	108
QUADRO 6 –	Nova Organização Curricular de Planos de Estudos.....	109
QUADRO 7 –	Prática de formação apresenta dois eixos/componentes curriculares.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCF	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
BTDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/MG	Conselho de Educação Estadual de Minas Gerais
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMEIS	Centro Municipal de Educação Infantil
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ENOU	Escola Normal Oficial de Uberaba
FACED	Faculdade de Educação
FIUBE	Faculdades Integradas de Uberaba
HEM	Habilitação Específica de Magistério
ICES	Instituição Comunitária de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IPES	Instituição Particular de Ensino Superior
ISEs	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAE	Plano de Atendimento Escolar
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação

SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SEE/MG	Secretaria de Educação de Minas Gerais
SISTEC	Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE	Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>HISTÓRIA DO CURSO NORMAL</b>	
1.1 Império (1822-1889): Brasil e Minas Gerais.....	30
1.2 República (1889 até os dias atuais): Brasil e Minas Gerai.....	45
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>CURSO NORMAL EM UBERABA</b>	
2.1 Das Origens do Curso Normal em Uberaba a HEM (LDB 5,692/71).....	73
2.2 Curso Normal em Nível Médio em Uberaba após a LDB 9.394/96 .....	98
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b>	
3.1 Apresentação do Produto Educacional.....	113
3. 2 O que é Documentário?.....	114
3. 3 Produção do Documentário.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS .....	141
APÊNDICE A .....	146
ANEXO A .....	160

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa intitulada “DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - DAS ORIGENS AOS DIAS ATUAIS: curso normal em nível médio pós-LDB/1996 em Uberaba / Minas Gerais”, está inserida na linha de pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional. O objetivo principal da pesquisa é construir a memória histórica do curso normal na cidade de Uberaba (MG), identificando as principais transformações ocorridas na formação de professores em nível médio e como essas mudanças foram influenciadas por políticas públicas.

Uberaba tem um lugar especial em meu coração, minha terra natal e onde resido, tendo em vista a minha trajetória acadêmica e profissional significativa na cidade em áreas relacionadas à educação e ciência, incluindo a formação em Engenharia de Alimentos, Licenciatura em Física e Pedagogia. Durante minha trajetória profissional na educação atuei como professora de Física da educação básica na rede estadual por 14 anos e, em 2016, fui aprovada no concurso estadual de Minas Gerais/Uberaba para atuar como Especialista da Educação Básica<sup>1</sup>. Atualmente, ocupo o cargo de vice-diretora em uma escola estadual em Uberaba. E apesar de não ter cursado o curso normal, tive contato com ele por trabalhar como Especialista da Educação Básica no período de 2016 a 2018 em uma escola onde era ofertado o Curso Normal em Nível Médio na cidade de Uberaba.

A escolha pelo tema do curso normal não aconteceu de forma aleatória, foi motivada durante as aulas ministradas pelo professor Luciano Marcus Curi, em que participei como aluna especial da disciplina de História da Educação Profissional e Tecnológica no IFTM-Uberaba. Curi destacou a importância da preservação da memória desse curso em Uberaba, a identificação dos legados deixados pelo curso normal na formação de professores e na educação em geral na cidade e na região. Surgiu, assim, o interesse pela pesquisa da história do curso normal, com intuito de compreender historicamente como se formavam os professores em nível médio e para compreensão da educação como um todo. Logo, foi o conhecimento adquirido durante a vivência da disciplina que me propiciaram bases teóricas para a elaboração do projeto de pesquisa do mestrado. Com isso, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação

---

<sup>1</sup> O Especialista de Educação Básica tem papel importantíssimo na coordenação e articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo corresponsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica, que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/25-portal-especialista>.

Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus Uberaba*.

Compreender a história do curso normal é fundamental para entender a formação de professores e a educação no Brasil. Ao estudar a trajetória do curso normal, é possível identificar mudanças nas políticas públicas de formação de professores, bem como entender como a formação docente foi se adaptando às necessidades da sociedade e da educação em diferentes períodos históricos. Além disso, a pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre o papel do professor na sociedade, bem como para a valorização do trabalho docente e a promoção de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores. A pesquisa traz a possibilidade de se preservar a memória do curso normal no Brasil, Minas Gerais e Uberaba, a valorização da história e a contribuição dos professores que se formaram por meio desse curso.

A formação de professores qualificados foi uma necessidade reconhecida desde o período do Império, mas que se acentuou durante a Primeira República, com a criação das Escolas Normais e a realização de várias reformas educacionais em diferentes estados brasileiros. Essas mudanças foram fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento da educação no país. Acreditava-se que, sem professores qualificados e capacitados, seria impossível melhorar a qualidade do ensino no país.

A área de formação de professores, em especial o curso normal, é um tema relevante e que merece mais atenção e investimento em pesquisa, observamos essa situação em função dos resultados encontrados durante a realização do estado da arte e do conhecimento em busca de obras de referência que dessem respaldo teórico e metodológico para a presente pesquisa. Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir nesse sentido, ao mapear a trajetória histórica do Curso Normal em Uberaba-MG e analisar as mudanças ocorridas especificamente, após a LDB nº 9394/96.

Durante décadas, no mundo e no Brasil, o Curso Normal foi o responsável pela formação de grande quantidade de professores e, revisitar o passado é importante para compreender o presente, por isso, é de grande importância para a Educação a apropriação da história da formação de professores. Assim, considerando que o modelo de formação de professores que temos atualmente é fruto de uma construção histórica, torna-se importante revisitar a história do magistério, percorrer das Escolas Normais aos Cursos Normais (também conhecidos como Magistério), passando ainda pelo Normal Superior, pelo curso de Pedagogia e pelas Licenciaturas. Escolas Normais e Cursos Normais no plural, porque assim foram aquelas e continuam sendo estes, com múltiplos formatos de modo a caber cada um na fôrma

do seu tempo. Fôrma que mudou, e que continua a mudar conforme as conveniências e possibilidades de cada tempo histórico (NEIVA, 2018, p. 27).

A pesquisa se justifica diante da lacuna de pesquisas sobre o período a partir dos anos 1990 e da escassez de estudos relacionados ao curso normal na cidade de Uberaba, como verificado durante o estudo da arte. Essa justificativa é importante porque destaca a relevância da pesquisa para preencher essa lacuna e contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema do curso normal, e uma abordagem interessante para entender como as políticas educacionais afetaram a formação de professores nesse período. Se justifica também pelo fato de que a experiência histórica precisa ser conhecida, contada e avaliada. Apesar da ênfase dada pela LDB à formação docente em nível superior, acreditamos que no Brasil a preparação em nível médio será por muito tempo necessária em diversas regiões e, em particular, no Estado de Minas Gerais.

Assumimos como principal objetivo a construção da memória histórica do curso Normal na cidade de Uberaba (MG) no período pós-LDB nº 9.394/96 e como objetivos específicos:

1. Produzir Estado da Arte sobre o Curso Normal no Brasil, em Minas Gerais e em Uberaba.
2. Apreender o processo histórico de implantação do Curso Normal no Brasil, em Minas Gerais e Uberaba.
3. Realizar um estudo acerca do PDME (Plano Decenal Municipal de Educação) 2006/2014 e 2015/2024.
4. Realizar pesquisa bibliográfica e documental referentes ao Curso Normal, buscando compreender os movimentos históricos que deram novos contornos ao Curso Normal em Uberaba (MG), especificamente após a promulgação da LDB Nº 9394/96.

Para que os objetivos apresentados possam ser alcançados, o estudo foi norteado pelas seguintes questões:

1. Quais políticas públicas e iniciativas governamentais tiveram maior impacto no desenvolvimento do Curso Normal no Brasil, em Minas Gerais e em Uberaba?
2. Quais transformações ocorreram na estrutura e organização do Curso Normal em Uberaba (MG) após a promulgação da LDB Nº 9394/96, e como essas mudanças influenciaram a formação dos professores?
3. Quais são as principais metas e estratégias previstas no PDME de Uberaba (MG) para a formação de professores? E como essas metas têm sido implementadas ao longo do tempo?

4. Que avanços e retrocessos são percebidos, por meio das análises documentais e bibliográficas realizadas, em relação à formação de professores em nível técnico (Curso Normal) na cidade de Uberaba-MG?

Esta pesquisa, cuja abordagem é qualitativa e de natureza aplicada, apresenta base descritivo-exploratória que “está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (RUDIO, 2011, p. 71). Para a construção dos objetivos propostos, na realização da pesquisa foi adotado como procedimento a análise documental e estudos bibliográficos, procedendo a revisão para reconstruir a memória histórica do Curso Normal em Uberaba (MG).

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 17).

De acordo com Severino (2017, p. 187), a pesquisa bibliográfica é uma das modalidades mais comuns de pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela se baseia na análise e interpretação de fontes secundárias, isto é, fontes que já foram produzidas e registradas por outros pesquisadores, como livros, artigos, teses, relatórios, entre outros. A pesquisa bibliográfica envolve a leitura crítica dessas fontes, buscando identificar as ideias e conceitos-chave, os argumentos e debates em torno do tema de interesse.

A pesquisa documental se concentra na análise de fontes primárias, isto é, documentos originais produzidos em um contexto específico, como cartas, diários, relatórios, registros administrativos, fotografias, vídeos, entre outros. Esses documentos podem estar disponíveis em arquivos, bibliotecas, museus, sites, entre outros locais. A pesquisa documental exige um trabalho mais cuidadoso de identificação, seleção, organização e análise dos materiais, buscando compreender o contexto em que foram produzidos, as intenções dos autores e as implicações para o tema em questão (SEVERINO, 2017).

Para o desenvolvimento da pesquisa seguimos as seguintes etapas fundamentadas em Gil (2002, p. 60-61): escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto.

A escolha de um tema que de fato possibilite a realização de uma pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 60), “[...] requer bastante energia e habilidade do pesquisador”. Pois, a escolha do tema determina todo o rumo da pesquisa, desde a definição

do problema até a análise e conclusões. Além disso, o tema deve ser relevante e original para contribuir com o avanço do conhecimento na área de estudo. É importante que o pesquisador tenha conhecimento prévio do tema e interesse pelo assunto, pois isso irá motivá-lo a realizar uma pesquisa de qualidade e com profundidade. A escolha do tema também deve considerar a disponibilidade de fontes bibliográficas e a possibilidade de realizar uma pesquisa com as limitações de tempo e recursos disponíveis

O levantamento bibliográfico preliminar é uma etapa fundamental na elaboração de uma pesquisa bibliográfica, pois permite ao pesquisador uma familiarização com a área de estudo, além de delimitar o tema e ajudar na formulação do problema. Essa fase também pode indicar a necessidade de reformulação dos objetivos iniciais da pesquisa, visto que o contato com as produções já existentes pode revelar dificuldades para a abordagem adequada do tema escolhido. Por isso, é importante que o pesquisador dedique tempo e atenção a essa etapa, explorando de maneira cuidadosa e crítica a literatura disponível sobre o assunto de interesse. (GIL, 2002, p. 61)

A formulação do problema de pesquisa pode ser uma etapa bastante complexa e que demanda tempo e reflexão por parte do pesquisador. Muitas vezes, o problema inicialmente formulado pode se mostrar inadequado ou pouco preciso após a consulta à literatura existente sobre o assunto. Nesse sentido, é importante que o pesquisador esteja aberto a revisar e reformular o problema de pesquisa quantas vezes for necessário, a fim de garantir que ele esteja bem delimitado e seja passível de investigação. Além disso, é fundamental que o problema esteja alinhado com os objetivos da pesquisa e seja relevante do ponto de vista acadêmico ou social. (GIL, 2002, p. 63)

Após a formulação clara do problema e de sua delimitação, elabora-se um plano de assunto, que consiste na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo. Construir um plano significa, pois, definir a estrutura lógica do trabalho, de forma que as partes estejam sistematicamente vinculadas entre si e ordenadas em função da unidade de conjunto. Não se pode com propriedade elaborar logo de início um plano definitivo, pois nessa fase não se conhece suficientemente a matéria. Parte-se, pois, de um plano provisório tão completo quanto permitam os conhecimentos nesta fase, mas que provavelmente passará por diversas reformulações ao longo do processo de pesquisa. O plano provisório constitui, portanto, apenas a primeira etapa. O plano definitivo só poderá ser elaborado ao fim da coleta de dados. (GIL, 2002, p. 63)

Para finalizar a pesquisa bibliográfica é realizada a redação do relatório, e segundo Gil (2002, p. 85) [...] “Não há regras fixas acerca do procedimento a ser adotado nesta etapa,

pois depende em boa parte do estilo de seu autor. Há, no entanto, alguns aspectos relativos à estruturação do texto, estilo e aspectos gráficos que precisam ser considerados”. Na redação do relatório, é importante que sejam seguidas as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) para a formatação do texto e das referências bibliográficas. Além disso, é fundamental que o texto seja claro, objetivo e coerente, de forma a permitir a compreensão das informações apresentadas.

A revisão bibliográfica preliminar geralmente é feita no início da pesquisa e tem como objetivo principal identificar as fontes bibliográficas relevantes para o tema de pesquisa e ter uma visão geral do que já foi estudado sobre o assunto. Já a etapa de identificação das fontes definitivas segundo Gil (2002, p. 64), é realizada após a elaboração do plano de trabalho, quando o pesquisador já tem uma ideia mais clara do problema que pretende investigar e das perguntas específicas que deseja responder. Nessa etapa, é importante selecionar as fontes mais relevantes e atualizadas, e que possam fornecer informações adequadas para a solução do problema proposto.

De acordo com Gil (2002, p. 68) convencionalmente, o local privilegiado para a localização das fontes bibliográficas tem sido a biblioteca. No entanto, com o avanço da tecnologia e a ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, a pesquisa por meio de bases de dados e sistemas de busca tornou-se uma fonte importante e amplamente utilizada na pesquisa bibliográfica. As bases de dados eletrônicas reúnem uma grande quantidade de informações, incluindo artigos científicos, dissertações, teses, relatórios técnicos e outros tipos de materiais bibliográficos, que podem ser acessados por meio de sistemas de busca específicos. Esses sistemas permitem a busca por palavras-chave, autor, título, tema, entre outros critérios, e fornecem resultados rápidos e precisos.

A localização das obras é uma etapa importante na pesquisa bibliográfica, os fichários das bibliotecas são uma fonte comum para a localização das obras, permitindo que o pesquisador encontre as obras pelo nome do autor, título da obra ou assunto. (GIL, 2002, p. 76)

A leitura é uma etapa fundamental na pesquisa bibliográfica e pode ser realizada por diversas razões. Podendo ocorrer por simples distração, com objetivo de aprender o conteúdo para aplicação prática ou avaliação, ou ainda, para a obtenção de respostas a problemas específicos. No contexto da pesquisa bibliográfica, a leitura é geralmente realizada com um objetivo específico em mente, que é a obtenção de informações relevantes para a solução de um problema ou questão de pesquisa. Nesse sentido, é importante que o pesquisador faça uma

leitura atenta e crítica do material, procurando identificar as informações mais relevantes e aplicáveis à sua pesquisa. (GIL, 2002, p. 76-77)

É fundamental que a tomada de notas seja realizada de forma eficiente e organizada para que o pesquisador possa aproveitar ao máximo o material bibliográfico consultado. Nesse sentido, é importante que as notas sejam sempre realizadas considerando o problema de pesquisa em questão. Tomar notas em excesso pode ser contraproducente, pois pode tornar a análise posterior das informações mais difícil e confusa. Por outro lado, tomar notas de forma seletiva e focada no problema da pesquisa pode ajudar o pesquisador a identificar as informações mais relevantes e a desenvolver novas ideias e perspectivas para a solução do problema. (GIL, 2022, p. 78)

As fichas de leitura podem ser organizadas de diversas maneiras, de acordo com as necessidades e preferências do pesquisador. Algumas informações importantes que podem constar nas fichas são: referência bibliográfica completa da obra, resumo do conteúdo, comentários e observações, citações importantes e a indicação da fonte da citação. A organização das fichas pode ser feita por assunto, por autor, por ordem alfabética ou por ordem cronológica de leitura. [...] “Embora haja casos em que os pesquisadores passam diretamente dos apontamentos para a redação do trabalho, é bastante conveniente a confecção de fichas. Sua necessidade toma-se tão mais evidente quanto maior for a dimensão do trabalho” (GIL, 202, p. 81). Vale ressaltar que as fichas não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas sim como um meio de organizar as informações obtidas durante a pesquisa. Elas são uma ferramenta importante para a elaboração do trabalho, mas não devem ser confundidas com o próprio trabalho.

É comum pensar-se que, logo após o fichamento do material compulsado, parte-se para a redação do relatório. Todavia, entre essas duas etapas situa-se a construção lógica do trabalho, que consiste na organização das ideias com vista em atender aos objetivos ou testar as hipóteses formuladas no início da pesquisa. Assim, cabe nesta etapa estruturar logicamente o trabalho para que ele possa ser entendido como unidade dotada de sentido. Embora de certa forma essa tarefa já tenha sido desenvolvida na elaboração do plano provisório de assunto, é bastante provável que ao longo do desenvolvimento da pesquisa este já tenha sido reformulado e, nesta etapa, mais que em qualquer outra, torna-se necessária sua reformulação para o estabelecimento do plano definitivo.

As fichas de leitura constituem os elementos mais importantes nesta etapa. Não são, porém, os únicos. Toda a documentação selecionada ao longo do processo de pesquisa precisa estar disponível neste momento: recortes de jornais e revistas, cópias de textos consultados,

folhetos, anotações etc. Mais do que disponíveis, precisam estar organizadas. Para tanto, sugere-se a abertura de tantas partes quantos forem os capítulos definidos no plano de trabalho. Em cada pasta será colocado, folha por folha, o conjunto de documentos referentes ao capítulo. Esse trabalho poderá ser visto como muito cansativo, mas é indispensável. Quanto melhor estiverem organizados os documentos, melhor estará o trabalho em condições de ser redigido. Vale a pena, portanto, "perder" algum tempo neste trabalho. (GIL, 2002, p. 85)

Para a realização de uma pesquisa documental, é necessário estabelecer critérios claros de seleção dos documentos a serem consultados. É importante identificar as fontes disponíveis, suas localizações e as condições de acesso. A organização e a classificação dos documentos também são aspectos fundamentais para a efetividade da pesquisa documental. E segundo Gil (2002, p. 46):

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura.

Essas etapas fundamentadas em Gil (2002), foram fundamentais para que pudessemos atingir os objetivos específicos propostos, permitindo a compreensão do processo histórico de implantação e desenvolvimento do Curso Normal, bem como as principais políticas públicas e iniciativas governamentais que influenciaram sua formação ao longo do tempo. Além disso, a análise documental também permitiu a identificação das principais metas e estratégias

previstas no PDME de Uberaba (MG) para a formação de professores e como essas metas foram implementadas ao longo do tempo.

Diante disso podemos perceber que os procedimentos metodológicos estão alinhados aos objetivos gerais e específicos da pesquisa, sendo que a primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento do Estado do Conhecimento (“Estado da Arte”) – ver Apêndice A na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT / Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações) sobre o Curso Normal na Europa, Brasil e em Minas Gerais. Foram utilizadas as palavras-chave (descritores): “Curso Normal”, “Curso Normal no Brasil” e “Normal” onde listamos os trabalhos sob a perspectiva histórica e pedagógica, por título, autor, instituição e ano de publicação.

Com base nos resultados obtidos, conseguimos ter uma compreensão geral do que tem sido estudado sobre o Curso Normal no Brasil e em Minas Gerais. A partir disso, começamos a escrever o primeiro capítulo da pesquisa, utilizando as informações coletadas para abordar a perspectiva histórica e pedagógica do Curso Normal, desde sua origem e avanço na Europa e no Brasil, até a relevância dessa formação para a educação e formação de professores em Minas Gerais.

A segunda etapa da pesquisa procedeu na realização do levantamento bibliográfico e documental sobre o Curso Normal em Uberaba - MG, no período pós-LDB nº 9394/96 até os dias atuais. Para isso, utilizamos busca em bibliotecas virtuais e bancos de dados como: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico. As palavras-chave utilizadas foram "Curso Normal em Uberaba", "Formação de professores em Uberaba", "Educação em Uberaba", entre outras.

Em decorrência do levantamento de informações a respeito do estado da arte sobre o Curso Normal em Uberaba, foi possível destacar como resultado relevante os trabalhos de: Plauto Riccioppo Filho, intitulado “Ensino Superior e formação de professores em Uberaba, MG (1881-1938): *uma trajetória de avanços e retrocessos*”, 2007; a pesquisa de Riccioppo foi relevante para estruturar a educação na cidade de Uberaba, pois elaborou um panorama das instituições educativas que foram importantes para o campo educacional do município, entre os séculos XIX e XX.

Após cinco anos, foi publicada a tese de Rosângela Maria Castro Guimarães, intitulada “O percurso institucional da disciplina História da Educação em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928 1970) – 2012; buscou compreender o ensino da

História da Educação em Minas, demonstrando as legislações e normatizações referentes à disciplina, tendo como referência a sua trajetória na ENOU.

Em 2017, Gabriela Marques de Sousa publicou sua dissertação intitulada "A Formação Docente em Minas Gerais: *Escola Normal Oficial de Uberaba, 1948 a 1959*". O estudo teve como objetivo analisar o panorama educacional brasileiro, mineiro e uberabense, examinando a trajetória da Escola Normal Oficial de Uberaba e do curso normal desde sua reabertura em 1948 até a mudança de nome em 1959. O trabalho também abordou o ensino oferecido pela escola e a formação de professores.

Em 2018, a dissertação de André Luís Oliveira, intitulada "A escola Normal de Uberaba (1881-1905): *memória e cotidiano*", foi publicada, tendo como principais objetivos recuperar a memória e o cotidiano da escola Normal de Uberaba e compreender por que a cidade foi escolhida para abrigar a primeira instituição de formação e certificação de professores do Triângulo Mineiro, uma das oito criadas na Província de Minas Gerais entre 1870 e 1883.

Na sequência, foram consultados documentos oficiais, como leis, decretos, portarias e normas do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e da Prefeitura Municipal de Uberaba, com o objetivo de obter informações relevantes sobre o funcionamento do Curso Normal em Uberaba e suas diretrizes. A análise desses documentos permitiu a compreensão do estado atual do Curso Normal em Uberaba, incluindo sua oferta, demanda, perfil dos estudantes, metodologias de ensino, infraestrutura e outros aspectos relevantes. A partir dessas informações, foi possível elaborar o capítulo II da pesquisa, que trata da situação do Curso Normal em Uberaba – MG, das origens no período pós-LDB nº 9394/96 até os dias atuais.

Na terceira fase da pesquisa, utilizamos a análise interpretativa dos documentos e referenciais teóricos coletados para compreensão das mudanças históricas ocorridas no Curso Normal na cidade de Uberaba-MG no período pós-LDB nº 9394/96 até os dias atuais.

A quarta e última etapa foi a elaboração do documentário como produto educacional, com fundamentação na tese de Sérgio J. Puccini Soares publicada em 2007 e intitulada "Documentário e Roteiro de Cinema: da pré-produção à pós-produção", que buscou investigar o processo de roteirização do documentário entendido como modo de organização da produção e do discurso do filme; no livro de Bill Nichols (2016), intitulado "Introdução ao Documentário", onde ele descreve seis modos ou tipos diferentes de documentários e no documentário de Thiago Batista Assis publicado em 2017 e intitulado "Documentário Professores de Matemática: entrelaçar de vidas entre o pessoal e o profissional", que foi

elaborado como proposta de recurso didático complementar para disciplinas de formação de professores e/ou políticas educacionais e formação continuada, fazendo com que os docentes reflitam sobre suas próprias trajetórias. O documentário contou com a participação de Rosângela Maria Castro Guimarães e Marisa Borges, pois, ambas possuem uma visão abrangente e aprofundada sobre a história da formação de professores no Brasil, Minas Gerais e Uberaba, incluindo as principais legislações e mudanças que afetaram a formação de professores ao longo dos anos.

Essa pesquisa foi estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O referencial teórico será abordado nos capítulos junto aos decretos e leis na tentativa de apresentar um diálogo entre a teoria e a prática. Na introdução a pesquisa apresenta suas bases teóricas e metodológicas, o objeto da pesquisa, os objetivos do estudo e lócus de pesquisa.

Para a realização dessa pesquisa, em que tratamos de um dos cursos mais tradicionais de formação docente na maioria dos países, tendo como recorte espacial a cidade de Uberaba-MG. deram suporte teórico ao estudo autores da história da educação, Luzuriaga (1959), Saviani (2008-2009), Gatti; Barreto (2009), Schaffrath (2009) e Tanuri (2000) e; tratando mais especificamente sobre formação de professores em Minas Gerais e Uberaba, Guimarães (2012), Neiva (2018), Oliveira (2018), Riccioppo (2007), Santos (2019) e Sousa (2017), além de legislações brasileiras, mineiras e municipais e documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais(SEE/MG) e Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (Semed).

No primeiro capítulo buscamos considerar a relevância sobre a história do Curso Normal em duas fases, Império e República, por ser uma forma de organizar o conteúdo e apresentar o desenvolvimento da formação de professores no Brasil e em Minas Gerais ao longo do tempo de maneira clara e objetiva. Destacamos as particularidades de cada período para o entendimento das mudanças políticas, sociais e culturais que afetaram a formação de professores e a educação em geral. Tivemos uma visão mais ampla do avanço histórico do Curso Normal e das políticas educacionais voltadas para a formação de professores.

No capítulo 2 objetivamos apresentar a formação de professores no Curso Normal na cidade de Uberaba – MG, dividindo o capítulo em duas seções: Das Origens do Curso Normal em Uberaba a HEM (LDB 5.692/71) e o Curso Normal em Nível Médio em Uberaba após (LDB 9.394/96). Evidenciamos as principais escolas normais que existiram na cidade, a influência das políticas públicas de educação no processo de formação de professores, as mudanças na legislação que afetaram a formação docente ao longo do tempo, as práticas

pedagógicas adotadas na formação dos professores e o impacto da LDB de 1996 na formação de professores na cidade, incluindo as mudanças curriculares, a formação continuada de professores e a ampliação do acesso ao Ensino Superior para a formação docente.

No capítulo 3 apresentamos o Produto Educacional a partir do desenvolvimento dessa dissertação. Sendo desenvolvido como produto educacional, o documentário intitulado “MEMÓRIAS HISTÓRICAS DO CURSO NORMAL: Brasil, Minas Gerais e Uberaba. Este capítulo foi dividido em três partes: Apresentação do Produto Educacional; O que é documentário? e Produção do documentário. O documentário foi capaz de abranger uma ampla gama de temas relacionados à história e evolução do Curso Normal, desde suas origens até as políticas educacionais atuais, oferecendo uma visão mais completa e aprofundada sobre a formação docente no Brasil, em Minas Gerais e em Uberaba.

Por fim, apresentamos as considerações finais retomando as questões propostas pela pesquisa, realizando a análise de todos os problemas elencados na intenção de contribuir junto com outros estudos, para a compreensão da formação docente através do Curso Normal no Brasil, Minas gerais e especificamente Uberaba.

## **CAPÍTULO 1**

### **HISTÓRIA DO CURSO NORMAL**

O Curso Normal, ou Técnico em Magistério, como é conhecido no Brasil, surgiu inicialmente na Europa, a partir da necessidade de formação de professores para atuar nas escolas públicas, criadas no século XIX. Os precursores religiosos, como os jesuítas, tiveram um papel importante na educação dos povos europeus, mas com a secularização do ensino, houve a necessidade de uma formação mais técnica e especializada para os professores. Este capítulo tem como objetivo contextualizar o surgimento do Curso Normal e suas ligações históricas com o movimento de criação de escolarização pública-estatal que posteriormente também ocorreu no Brasil.

Estruturamos esse capítulo sobre a história do Curso Normal em duas fases, Império e República, sendo a análise dessa trajetória importante para entender o progresso da educação, refletir sobre as práticas pedagógicas e ampliar o conhecimento sobre a profissão docente no Brasil e Minas Gerais. Após essa análise, exploramos no capítulo seguinte, a formação de professores no Curso Normal na cidade de Uberaba – MG, abordando como essas transformações se refletiram na educação local.

#### **1.1 IMPÉRIO (1822-1889): BRASIL E MINAS GERAIS**

Nessa seção abordamos a criação das primeiras escolas normais no Brasil e Minas Gerais durante o período Imperial, bem como o papel da educação na construção da identidade nacional e a influência das ideias pedagógicas europeias na formação dos professores brasileiros. Para isso, primeiramente delineamos uma visão panorâmica da trajetória histórica do desenvolvimento da formação docente no contexto da modernidade na Europa.

Considerando, o fim do período tradicionalmente denominado de Idade Moderna, ou seja, do final do século XVIII ao século XIX, como início primordial para estudo do movimento e a época de surgimento das primeiras Escolas Normais. A França serviu de modelo para a gênese das primeiras Escolas Normais na Europa.

Sabemos que a prática de ensinar e transmitir a cultura socialmente existe desde a antiguidade, contudo, foi a partir do século XVI que se iniciou em países da Europa a preocupação com a formação profissional de professores para atuar nas escolas elementares, que estavam em processo de institucionalização, inicialmente, no interior de instituições confessionais, mas já se delineava a ideia da escola pública por autoridades governamentais. E

segundo, Leubet; Pauly; Silva (2016, pp. 38-39) apenas as universidades ensinavam as disciplinas clássicas: Artes Liberais, Teologia, Direito e Medicina.

Conforme Guimarães (2012, p. 37):

Os primeiros a acenarem quanto a esses aspectos foram os reformadores protestantes. De fato, Lutero, ainda no século XVI, atuando na região dos Estados que viriam a compor mais tarde a Alemanha, liderou campanhas em favor da criação de escolas, por meio da ação das autoridades públicas, considerando que esta era uma necessidade social; mas priorizava o ensino sob um caráter de formação religiosa, nos princípios da doutrina cristã reformada.

A primeira experiência de se estruturar um curso específico que formasse professores para atuar nas escolas populares e primárias data de 1672 e foi uma iniciativa na cidade de Lyon do abade francês chamado Charles Demia (1637 – 1689). Sua iniciativa não perdurou após sua morte, mas lançou a ideia de que o magistério requer formação específica para sua execução com êxito e qualidade. (CURI, 2022, p.1)

Nunes (1981) citado por Guimarães (2012, p.38) relata que na mesma época outro religioso João Batista de La Salle (1651-1719), fundou a Congregação dos Irmãos da Escola Cristãs de São João Batista de La Salle:

[...] dedicada inteiramente ao ensino elementar no início [...] depois [foi] estendendo as suas atividades ao ensino colegial e profissional. Essa tarefa educativa ficou assegurada não só através da corporação docente como, também, por meio da iniciativa de São João Batista de La Salle de fundar escolas normais para os Irmãos e para eventuais candidatos leigos, a fim de formar os mestres para o ensino nas escolas da cidade e nas escolas do campo. La Salle abriu o noviciado para a formação de novos Irmãos e fundou a primeira Escola normal ou Seminários de mestres, cronologicamente a primeira escola desse tipo formalmente organizada na Europa, em 1684.

De acordo com Leubet; Pauly; Silva (2016, p.56):

Os lassalistas contribuíram para que, a partir do final do século XVIII, a profissão docente, tenha ampliado o seu reconhecimento profissional e cultural. Até o final do século XVII, à docência exclusiva em escolas destinadas às crianças não era considerada uma profissão adequada para uma pessoa instruída e culta.

O político francês Joseph Lakanal (1762-1845), também se destacou pela intervenção da instrução pública. Foi professor de Retórica e Filosofia dos Padres da Doutrina Cristã antes da Revolução, e apoiou o uso de métodos intuitivos de ensino e a criação da Escola Normal estatal e pública. Segundo Curi (2022), a concepção de uma Escola Normal estatal, pública se concretizou após muitas discussões e trabalhos de Lakanal, pois ele alegava que a profissão do magistério precisava de uma formação especializada para ser útil para a sociedade, e que para a expansão da escolarização não existiam docentes disponíveis, conforme objetivava alguns revolucionários.

O nome Curso Normal ou Escola Normal surgiu na França e refere-se a norma ou regulamento. La Salle e seus continuadores acreditavam que os professores deveriam possuir um roteiro, regulamento ou uma norma para cumprirem ao educar as crianças. Daí o termo normalistas que surgiu posteriormente para se referir aos estudantes deste curso. No Brasil, inclusive, temos o célebre romance intitulado: A Normalista de Adolfo Caminha publicado em 1893. (CURI, 2022, p.1-2)

Luzuriaga (1959, p. 57), afirma que embora a educação pública nacional comece na França com a Revolução de 1789, sua consolidação ocorreu somente no século XIX. Nesse século aconteceu a mais intensa luta dos partidos políticos, conservadores e progressistas, reacionários e liberais, clericais e estatais, para apropriar-se da educação pública.

O século XIX, foi um período de grande importância para o desenvolvimento dos sistemas educacionais em diversos países europeus e americanos. Nessa época, foram promulgadas diversas leis e regulamentos que visavam tornar a educação primária universal, gratuita, obrigatória e leiga, ou seja, sem vínculos com nenhuma religião. Essa universalização da educação primária foi um marco importante na história da educação, pois permitiu que as camadas mais pobres da população tivessem acesso à instrução básica, o que antes era privilégio das elites. No entanto, a educação secundária ainda estava restrita a uma única classe social, a burguesia, e era vista apenas como uma preparação para a universidade. Foi somente no final do século XIX e início do século XX que a educação secundária começou a se expandir e a se democratizar, permitindo que um número maior de jovens tivesse acesso à formação acadêmica. Além disso, a universidade passou a adquirir um novo caráter, como centro de alta cultura e investigação científica, o que contribuiu para o avanço da ciência e da tecnologia em diversas áreas do conhecimento. (LUZURIAGA, 1959, p. 57)

Ao final do século XIX, a educação pública alemã passa a se estruturar como instituição do Estado, suas escolas e colégios servem de modelo para toda a Europa (para a própria França), sendo pioneira, tanto no que se refere à institucionalização da educação pública estatal, em todos os níveis, quanto à formação de docentes.

Analisando o processo de estruturação das Escolas Normais na Europa, Heloisa Villela (1990, p.79) aponta que formar o professor público significava, pois, capacitar o indivíduo para uma dupla missão: transmitir os bens culturais que garantiriam a unidade das nações e ao mesmo tempo facilitar o controle do Estado sobre seus cidadãos. Em resumo, as próprias palavras: “formar os sacerdotes laicos do Estado Burguês”. O incremento das Escolas Normais esteve fortemente associado à crença de que a educação seria um fator de estabilidade social, num período de grandes tensões nos Estados que se formavam. A estratégia de formação docente a cargo do Estado parecia eficiente e as Escolas Normais se propagavam em todo o mundo. Embora a Alemanha tenha sido pioneira na formação de professores, conforme apontado anteriormente, foi certamente o modelo francês que mais

inspirou a criação de Escolas Normais em todo o mundo. (SCHAFFRATH, 2009, p. 149).

Todavia, o processo de criação dessas escolas normais públicas ou confessionais, além de complexo, imbricado, ocorre também entre avanços e retrocessos. Guimarães (2012, p. 40) explica que, após a fase revolucionária francesa, já no início do século XIX, verificou-se um retrocesso, pois devido a França se encontrar envolvida nas guerras napoleônicas houve dificuldades para concretização do plano de estabelecer um sistema público de educação. Além disso, as escolas confessionais não estavam organizadas, uma vez que os colégios das ordens religiosas haviam sido destruídos.

Contudo, os sistemas de escolarização elementar e normal que começaram no século XVIII, avançaram e se concretizaram no XIX, em grande parte dos países da Europa e da América. E no interior desse contexto que no Brasil, também se deu a criação das primeiras escolas normais nos sistemas provinciais. Sendo implantado o modelo Europeu, especificamente o francês. Custeados pelos governos provinciais, foram enviados à França alguns brasileiros para conhecerem as últimas inovações educacionais. E segundo Tanuri (2000, p. 63,) [...] “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político”.

No caso do Brasil e demais países da América do Sul pode-se constatar, no início do século XIX, uma pluralidade de experiências na formação das nações recém independentes, na maioria das vezes articulando estruturas coloniais e agrupamentos liberais de novo tipo, sendo que, especificamente no Brasil, identificamos a combinação de governo constitucional, qualificação de eleitores e regime de trabalho escravo ao longo de todo o século. É neste contexto que se difundiu de modo cada vez mais enfático a necessidade de uma população escolarizada, de formação da opinião pública e da profissionalização dos professores. As escolas normais, como nos demais países americanos e europeus, se apresentaram como instituição de formação dos professores e requisito para a expansão eficaz da escola elementar. (VEIGA, 2014, p. 211)

Na década de 1820, a discussão sobre a necessidade da escolarização para a população começou a ganhar força em várias províncias do Império, incluindo Minas Gerais. Nesse contexto, surgiram diversos discursos que apontavam a importância de se organizar um sistema público de ensino e que criticavam as deficiências existentes na instrução primária. Após 1822 surge no Brasil notoriamente a questão do preparo de professores, quando se cogita da organização da instrução popular.

Optamos por caracterizar os períodos na história da formação de professores no Brasil, de acordo com Saviani (2009). Examinando-se a questão pedagógica em articulação com as

transformações sociais e políticas que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos. Apresentamos características específicas em relação à formação de professores em cada período e evidenciamos as mudanças e as continuidades na política educacional brasileira. São seis períodos da história de formação de professores no Brasil, conforme Saviani (2009, p.14):

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Nessa seção explanamos o primeiro período que corresponde ao período imperial chamado de “Ensaios intermitentes de formação de professores” que ocorreu entre 1827-1890. De acordo com Zichia (2008, p.12), o direito à educação é considerado um dos direitos sociais e tem suas origens no século XIX, quando surgiram as primeiras lutas pela garantia de direitos trabalhistas, previdenciários e educacionais. Nessa época, os direitos civis e políticos, como a liberdade de expressão e de organização política, já haviam sido conquistados em muitos países, especialmente nas democracias liberais. No entanto, o reconhecimento dos direitos sociais, como o direito à educação, foi mais difícil e enfrentou resistência das elites políticas e econômicas. O advento do Liberalismo, que defendia a liberdade individual como valor central da sociedade, foi importante para a construção dos direitos sociais, pois a educação passou a ser vista como um instrumento para a formação de cidadãos livres e conscientes de seus direitos e deveres perante o Estado. “Assim, no Período Imperial (1822–1889), o Liberalismo fundamentava a nova concepção de homem que se estruturava e atribuía ao direito a única possibilidade de limitação às liberdades naturais, como norma jurídica válida a todos”.

A primeira Constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I em 25 de março de 1824, se refere à educação apenas em seu último artigo, o de número 179 estipulando, no Inciso XXXII deste artigo, que “a Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1983, p.653). Flui, daí, que o único Princípio Educacional estabelecido por esta Constituição foi o da gratuidade. Obviamente, este princípio se apresentava, aí, como algo ideal, como uma realidade desejável que, para ser atingida, demandaria a organização de um sistema público de educação que, à vista das limitações enfrentadas, foi traduzido na

forma de uma escola de primeiras letras a ser instalada em todos os povoados, como previsto na Lei de 15 de outubro de 1827. (SAVIANI, 2013, p. 210-211)

A Lei de 15 de outubro de 1827<sup>2</sup>, promulgada pelo Imperador Dom Pedro I, instituiu as escolas de primeiras letras no Brasil e, por isso foi estabelecido o dia 15 de outubro como o Dia do Professor. É manifestado a preocupação com a questão da formação de professores, estipulando no artigo 4º que os professores deverão ser treinados no método mútuo<sup>3</sup>, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. A promulgação do Ato Adicional de 1834<sup>4</sup>, colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p. 144)

O Ato Adicional de 1834, que modificou a Constituição do Império brasileiro, estabeleceu uma descentralização do poder político, dando mais autonomia às províncias. Nesse contexto, a educação também foi descentralizada, ficando a cargo das províncias a responsabilidade pelo ensino elementar (ou seja, o ensino básico), enquanto o poder central ficou responsável pela educação da elite, ou seja, o ensino secundário e superior.

Essa descentralização da educação teve consequências negativas para a unidade do sistema de ensino no país. Cada província tinha sua própria orientação pedagógica e currículo, o que dificultava a padronização do ensino. Além disso, a iniciativa das províncias nem sempre era suficiente para garantir a oferta de educação de qualidade para todos os cidadãos, especialmente nas áreas mais distantes ou mais pobres do país.

No Brasil, a primeira escola normal foi implantada em Niterói (RJ) em 1835, pela Lei nº 10, que segundo Tanuri (2000, p.34) determinava: [...] “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo.

<sup>2</sup> Lei que ordenou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. (BRASIL,1827). Conforme se extrai do art. 6º da referida Lei, caberia aos professores ensinar a ler, escrever, aritmética, proporções, noções gerais e geometria, gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, além da leitura da Constituição do Império e História do Brasil. (Silveira; Souza; Carvalho,2020, p.1081)

<sup>3</sup> O método Lancaster é um método pedagógico que surgiu no final do século XVIII, na Europa. Formulado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), amparado nas ideias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832). Corresponde atualmente ao que chamamos de aulas síncronas, ou seja, aplicavam o Método Lancaster, no qual o professor escolhia um ou mais alunos para monitorá-lo e estes aprendiam o ofício auxiliando o professor nas tarefas com os demais. O Método Lancaster era praticado em muitas escolas no Brasil, e como não existiam ainda as escolas de formação docente, os professores aprendiam o ofício, na maioria das vezes durante o período que eram estudantes de cursos primários que utilizavam o referido método. (SCHAFFRATH, 2009, p. 145).

<sup>4</sup> O Ato Adicional foi uma lei que modificou a Constituição de 1824, sendo uma legislação fundamental para o período do Império, não só pela questão da educação, mas pela descentralização da administração pública. (ZICHIA, 2008, p.18)

[...]Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem:<sup>5</sup> Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. [...] A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. Por isso, Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859. (SAVIANI, 2009, p. 144-145)

Segundo Schaffrath (2009, p. 151), à ausência do elemento feminino e do negro na busca do preparo para a docência, é um ponto de importante no estudo da Escola Normal de Niterói. A formação era pública e não atingia a todos os setores da sociedade, somente aqueles que eram homens, livres e tinham propriedades eram detentores do nobre benefício de ser cidadão do Império.

As Escolas Normais vivenciaram um percurso incerto e atribulado em todas as províncias brasileiras, sujeitas a um desenvolvimento constante de criação e extinção, alcançando resultados somente partir de 1870, quando se estabelecem as ideias de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (TANURI, 2000, p. 34)

Em busca de uma nova ordem social para a nação brasileira, a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, consistiu em um conjunto de decretos, resoluções e instruções que visavam modernizar o ensino primário e a formação de professores no país durante o período imperial no Brasil. Essa reforma descreve institucionalmente os interesses de renovação educacional simultâneos aos movimentos políticos e econômicos em que se intensificaram no início daquela década e que terminou na abolição da escravatura e na constituição de um governo republicano no final da próxima década. No campo da educação popular, tradicionalmente deixada a cargo das províncias desde o Ato Adicional de 1834, embora a reforma tivesse

---

<sup>5</sup> Saviani não menciona o estado Minas Gerais nessa cronologia, sendo criada em 1835 em Ouro Preto uma Escola Normal e até mesmo em Uberaba em 1881, que funcionou até 1905.

valor legal apenas no município da Corte, estimulava a criação de Escolas Normais em todas as províncias. A partir daí numerosas experiências de estabelecimento de Escolas Normais nas províncias, iniciadas já em 1835 com a fundação da primeira Escola Normal em Niterói, passam a tomar por referência as diretrizes oriundas do Rio de Janeiro. (KULESZA, 1998, p. 64)

Essa reforma teve como objetivo principal a modernização do ensino primário no país, estabelecendo diretrizes para a criação de escolas públicas em todas as regiões do Brasil, especialmente nas áreas rurais e nas cidades do interior. O projeto de reforma também previa a formação de professores por meio das escolas normais, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino e formar um corpo docente mais capacitado. Estabeleceu ainda a obrigatoriedade do ensino primário para crianças entre 7 e 14 anos, além da criação de um sistema nacional de inspeção escolar para garantir a qualidade do ensino nas escolas públicas.

Apesar das críticas e resistências, a Reforma de 1879 foi um marco importante para a história da educação no Brasil, pois representou uma tentativa de modernização do ensino e de formação de professores, além de ter consolidado a criação das escolas normais, que foram fundamentais para a formação de professores ao longo dos anos.

No Brasil Imperial, e mais precisamente na Província do Rio de Janeiro, é inegável que a criação de uma Escola Normal tenha sido inspirada no modelo educacional das grandes sociedades Europeias. Conforme já descrito, o modelo de formação de professores utilizado na França desde o final do século XVIII foi o que mais inspirou a criação de Escolas Normais em todas as sociedades ocidentais. No entanto, apesar da literatura brasileira, na maioria das vezes, ter descrito nossos modelos educacionais como cópias malsucedidas de modelos estrangeiros, há que se perceber em modificações nas interpretações que hoje partem muito mais da particularidade da estrutura e dos conflitos sócio-políticos do Brasil, a fim de explicar os sucessos e fracassos dos modelos educacionais aqui empreendidos, do que propriamente do fato de eles terem sido enxertados. Na verdade, muito embora, não se possa negar a inspiração buscada nos modelos europeus e o alcance de suas políticas e organização, é preciso atentar para o movimento próprio da conjuntura brasileira tecendo sua própria estrutura educacional. (SCHAFFRATH, 2009, p. 149)

De acordo com Guimarães (2012), desde a Independência do Brasil, a educação pública foi vista como uma das principais formas de se modernizar o país e alcançar um desenvolvimento comparável aos países mais avançados. No entanto, ao longo do século XIX e XX, a educação pública brasileira enfrentou muitos desafios e limitações, o que acabou gerando debates frequentes nos discursos em plenários, nos relatórios de ocupantes de cargos públicos, nos escritos de intelectuais e em outros espaços.

As primeiras escolas normais criadas nas capitais das províncias após o Ato Adicional de 1834 foram fundamentais para a formação de professores ao longo dos anos e representaram um marco importante na história da educação no Brasil. Segue abaixo o quadro elaborado por Guimarães (2012, p.56):

Quadro 1 - Primeiras escolas normais criadas nas capitais das províncias após o Ato Adicional de 1834

Província	Cidade	Ano de criação	Início do funcionamento	Observações
Rio de Janeiro	Niterói*	1835	1835	Primeira Escola Normal do País.
Minas Gerais	Ouro Preto*	1835	1840	-
Bahia	Salvador	1836	1841	Marcou-se pelo funcionamento permanente no período
Mato Grosso	Cuiabá	1842	***	-
São Paulo	São Paulo	1846	1846	-
Pernambuco	**	1864	1865	-
Piauí	Teresina	1864	1865	-
Alagoas	**	1864	1869	-
Rio G. do Sul	Porto Alegre	1869	***	-
Pará	**	1870	1871	-
Sergipe	Aracajú	1870	1871	-
Paraná	Curitiba	1870	***	-
Amazonas	**	1872	***	-
Espírito Santo	Vitória	1873	***	-
Rio G. do Norte	Natal	1873	1874	-
Maranhão	São Luiz	1874	***	Escola Normal particular, mas subvencionada pelo governo.

Município da Corte	R. de Janeiro	1874	***	Idem à anterior.
Município da Corte	R. de Janeiro	1876	1880	Escola Normal pública.
Santa Catarina	Florianópolis	1880	***	-
Ceará	Fortaleza	1880	1884	-
Goiás	Goiás*	1882	1884	-
Paraíba	João Pessoa	1884	***	-
<b>Legenda:</b>				
* capitais provinciais com nomes diferentes das capitais atuais.				
** sem informação sobre o nome da cidade onde funcionou a escola.				
*** sem informação quanto ao início de funcionamento (nem sempre coincide com o ano de criação).				

Fonte: Guimarães, 2012, p. 56

As escolas normais regionais eram importantes para a formação de professores em suas respectivas áreas geográficas e ajudavam a expandir a oferta de educação em todo o país. A criação dessas escolas normais em cidades do interior também tinha como objetivo descentralizar o poder e a influência da capital, permitindo que outras regiões tivessem maior autonomia e participação no desenvolvimento educacional do país.

Conforme Ferreira (2010, p.39), a Escola Normal de São Paulo foi uma das primeiras escolas de formação de professores do Brasil. Foi fundada em 1846, durante o período imperial, com o objetivo de formar professores para atuar nas escolas primárias da província de São Paulo. A escola funcionou inicialmente em uma sala contígua à Catedral da Sé, com apenas um professor, Manuel José Chaves, responsável por ministrar todas as disciplinas do curso. Em seus primeiros vinte anos de existência, formou apenas quarenta professores, o que demonstra a dificuldade enfrentada pela instituição para se estabelecer e se consolidar. Em 1874, a escola foi reaberta com um curso de dois anos de duração, mas novamente fechada em 1878 devido à falta de recursos para manter seu funcionamento. No entanto, em 1880, a escola foi reinstalada pelo presidente da província de São Paulo, oferecendo um curso com três anos de duração. A criação da Escola Normal de São Paulo foi um marco importante na história da educação brasileira, pois representou uma iniciativa pioneira na formação de professores e contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino em São Paulo e em outras regiões do país.

Em 1887, o regulamento de 3 de janeiro organizou as seguintes disciplinas para a Escola Normal de São Paulo: 1º ano: gramática e língua nacional, francês, aritmética, doutrina cristã; 2º ano: gramática e língua nacional, francês, geometria física; 3º ano: geografia e história, química, pedagogia e metodologia. Segundo Tanuri, em São Paulo, com as últimas resoluções imperiais, ocorreu uma

“racionalização mais consistente na oferta de matérias” (2000, p. 67). (FERREIRA, 2010, p.40)

Além das escolas normais das capitais, outras instituições de formação de professores foram criadas em sedes de municípios em todo o país. Na província de Minas Gerais, por exemplo, entre 1871 e 1884, foram criadas oito escolas normais em cidades como Campanha, Diamantina, Montes Claros, Paracatu, Uberaba, Sabará, Juiz de Fora e São João Del Rei. A Escola Normal de Ouro Preto, que era a capital da província na época, também era uma escola-referência para as outras escolas normais da região. (GUIMARÃES, 2012, p. 57)

Tanuri (2000) aponta algumas características comuns entre as escolas normais precursoras no Brasil:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65).

O início da educação pública, na Província de Minas Gerais está associado ao Ato adicional de 1834, que atribuiu às províncias o compromisso pelo ensino elementar e pela formação de professores para esse nível de instrução.

Na tentativa de organizar a educação na Província de Minas Gerias, em 28 de março de 1835, foi criada a primeira lei orgânica do ensino primário, a Lei nº 13, “[...] completada pelo regulamento nº 3, que fixava as normas para sua execução”, o que evidencia que a instrução pública primária em Minas ficou, pelo menos, 13 anos sem uma organização escolar, ou seja, desde a Independência, em 1822, até 1835 (MOURÃO, 1959, p. 08). Em seu artigo 7, a Lei nº 13 dizia: “O Governo estabelecerá quanto antes uma Escola Normal para a Instrução primária”. Essa preocupação mostra que o governo de Minas almejou a criação da Escola Normal da Província na mesma época da criação da Escola Normal de Niterói. Essa legislação, além de assinalar o início da escolarização da Província, é um dos desdobramentos do Ato Adicional de 1834. A Lei nº 13 também fixou “normas para a verificação da competência dos candidatos aos cargos de magistério, exigindo que, depois de certo prazo, o provimento das cadeiras se fizesse pelos que fossem aprovados no curso da Escola Normal”, a referida lei também “exigia prova de habilidades dos professores particulares” (MOURÃO, 1959, p. 09). Assim, o professor primário, para exercer sua atividade docente, deveria ser certificado pela Escola Normal de Ouro Preto. (MOURÃO, 1959 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 60-61)

A lei nº 13, dividiu a província de Minas Gerais em 15 círculos literários<sup>6</sup>, posteriormente, foi acrescido mais um, chegando ao número de 16, cada um deles chefiado

---

<sup>6</sup> O termo "Círculos Literários" se refere a um movimento educacional que surgiu no Brasil durante o século XIX, com o objetivo de promover a educação popular através da leitura e do estudo das ciências. Esses círculos eram formados por grupos de pessoas que se reuniam para discutir e estudar obras literárias e científicas, muitas vezes sem a orientação de professores ou instrutores qualificados.

por um delegado<sup>7</sup> do governo, que tinha como responsabilidade supervisionar as escolas e os professores em sua região. Essa divisão foi uma medida eficiente em uma província tão vasta e com escassa infraestrutura de transporte na época. No entanto, em 1848, houve uma centralização do ensino em Minas Gerais, com a criação da Diretoria Geral de Instrução Pública, que passou a superintender todos os círculos literários. (Silveira; Souza; Carvalho,2020, p. 1082-1083)

As sedes dos círculos se localizavam nas seguintes cidades: Ouro Preto (a capital), Mariana, Sabará, Tamanduá, Diamantina, Minas Novas, Formiga, Barbacena, São João Del Rey, Baependi, Campanha da Princesa e Uberaba, abrangendo as localidades de Desemboque, Patrocínio, Araxá e Sacramento. As escolas elementares, com acesso garantido às pessoas livres, seriam classificadas em: primeiro grau, se localizadas nos arraiais e povoados; e, segundo grau, nas vilas e cidades. (GUIMARÃES,2012, p. 59)

[...] Quanto à formação, para habilitar os professores ao exercício do magistério, a lei em questão “através do artigo 7º criava uma Escola Normal na capital mineira” (GOUVEA; ROSA, 2000, p. 21). Essa escola não começou a funcionar imediatamente, apesar da urgência alardeada por meio dos discursos, pois antes era necessário, segundo as autoras, que quatro cidadãos se instruissem no método mais eficiente descoberto e aplicado nos países europeus. Entretanto, apenas dois homens assinaram contrato com o governo provincial para fazer esse aprendizado, porque segundo relata Mourão (1962, p. 13), após a assinatura da referida Lei ocorreu o envio de dois técnicos à França – país que influenciava a metodologia do ensino em Minas – para estudarem o método simultâneo<sup>8</sup>. São eles: Fernando Vaz de Mello e Francisco de Assis Peregrino. Esse último informa o texto de Rosa (2002, p. 6-7), passou dois anos na França para se instruir no método que lá estava sendo utilizado e, ao voltar (em 1839), escreveu uma *Memória*, onde apontava as desvantagens do método individual<sup>9</sup>. Em contrapartida, fazia a defesa do método simultâneo, que residia principalmente, na eficácia relacionada diretamente ao melhor aproveitamento do tempo escolar, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. (GUIMARÃES, 2012, p. 60)

---

<sup>7</sup> Segundo Paulo Krüger Corrêa Mourão (1959) citado por Oliveira (2018), os funcionários encarregados de liderar esses círculos eram inicialmente chamados de "delegados". Mais tarde, com o aumento da importância desses círculos na educação popular, esses funcionários passaram a ser denominados "diretores". Os diretores dos Círculos Literários desempenhavam um papel fundamental na organização e no funcionamento dessas instituições. Eles eram responsáveis por selecionar as obras a serem estudadas, orientar as discussões e estimular o interesse dos participantes pela leitura e pelo estudo. Além disso, os diretores também eram responsáveis por manter contato com outras instituições educacionais e culturais, buscando estabelecer parcerias e promover intercâmbios de ideias e informações.

<sup>8</sup> O método simultâneo consiste em uma evolução significativa no modo de ensinar, pois o foco deste método está na qualidade e na quantidade de alunos que ele alcança ao mesmo tempo. O professor atende de trinta a quarenta alunos ao mesmo tempo, ou seja, os alunos realizam a mesma lição ao mesmo tempo e o professor corrige todos ao mesmo tempo. (MENDONÇA; COSTA, 2015)

<sup>9</sup> Mendonça; Costa (2015), também esclarece a respeito do método individual que consiste na relação entre professor e aluno, [...] “onde o professor atende cada aluno individualmente, ou seja, o professor chama o aluno e em alguns minutos lhe passa a lição”. Em seguida, o aluno teria que desenvolver os exercícios para compreender o ensinamento do professor.

Em seu 1º artigo a Lei nº 13, separava a instrução primária da província em dois graus: no 1º se ensinará a ler, escrever, e a praticar as quatro operações aritméticas; e no 2º a ler, escrever, operações aritméticas até as proporções, e noções gerais dos deveres morais, e religiosos. Essa separação tinha o intuito de diferenciar o ensino a nível rural e urbano. A Lei criava também uma escola diferenciada onde se ensinavam as aplicações da aritmética do comércio, geometria plana, desenho linear e agrimensura, e seriam admitidos os alunos que fossem aprovados nas disciplinas da instrução primária do 2º grau. (ANDRADE; CARVALHO, 2012)

A Lei n.º 13 determinava a obrigatoriedade escolar para a instrução primária do 1º grau, envolvendo as crianças entre oito e quatorze anos de idade. A obrigatoriedade escolar estava mais relacionada às famílias pobres, pois aquelas que possuíam mais recursos enviavam seus filhos a aulas particulares ou ofereciam instrução primária em suas próprias residências. No caso das meninas, a obrigatoriedade escolar não se aplicava<sup>10</sup>. (ANDRADE; CARVALHO, 2012)

A primeira escola normal de Minas Gerais foi estabelecida em Ouro Preto, em 5 de agosto de 1840, sob a direção do professor Peregrino. Essa escola tinha como objetivo formar professores para as escolas primárias da província e, a partir de então, os demais professores de toda a província deveriam se habilitar no método ali transmitido, fazer os exames e prestar um concurso para serem aprovados e, enfim, exercer o ofício de mestre.

Entretanto, em 1842, com a morte do fundador e diretor Francisco de Assis Peregrino, a escola foi fechada. Já no ano de 1847, a escola normal foi reaberta, em cumprimento da lei nº 311, e funcionou até 1852, quando foi novamente fechada, segundo Rosa (2001). Conforme Gouvea e Rosa, nos relatórios presidenciais da província mineira, podem ser encontrados vários depoimentos sobre a importância e a necessidade do funcionamento da escola normal. [...] Em 1871, com a lei nº 1.769, a Escola Normal de Ouro Preto foi reaberta pelo presidente da província mineira, Antônio Luiz Affonso de Carvalho. Para esse presidente, era inconcebível pensar em professores sem a existência de escolas normais, por meio das quais, estudariam as matérias a serem ensinadas. [...] Para Gouvea e Rosa, a partir de então, a escola normal passou por algumas modificações na organização e na estrutura curricular, nos métodos, mas, em nenhum momento, foi questionada a importância de sua existência. (FERREIRA, 2010, p. 41)

Nos primeiros anos de atividade, a Escola Normal de Ouro Preto, foi modelo em Minas para aqueles que desejava o magistério. Ocorreram preocupações dos dirigentes mineiros em relação à organização de uma instituição eficiente e projetou-se a ordenação de um sistema público de educação elementar.

---

<sup>10</sup> Isso refletia a concepção da época de que a educação formal não era essencial para as mulheres, que deveriam se dedicar ao trabalho doméstico e à maternidade. No entanto, é importante destacar que havia mulheres que lutavam pelo acesso à educação e que, aos poucos, foram conquistando espaço nas escolas e universidades.

Acreditamos que a cristalização dessa visão histórica pode ter suas raízes no contexto das reformas da instrução mineira feitas desde 1872, posto que, além da reinstalação da Escola Normal de Ouro Preto, outras foram sendo instituídas e tiveram ciclos de vida mais prolongados, embora, ainda sujeitas aos fechamentos, ocorridos em várias delas. Conforme Mourão (1962, p. 15) é desse mesmo ano a Escola Normal da cidade de Campanha e “foram criadas outras, como a de Diamantina, instalada em fevereiro de 1879, e as de Paracatu e Montes Claros, criadas pelo Regulamento n.º 84 destinadas a começar as aulas em fevereiro de 1.880”. Em 1882, são instaladas a de Sabará e de Uberaba (criada em 1881). (GUIMARÃES, 2012, p. 62)

Após 1835, verifica-se a necessidade de inovar a educação provincial por meio de novos métodos pedagógicos, financiamento público da instrução e, também pelo reordenamento legal da estrutura curricular da educação primária. Conforme previsto pelo art. 24º do Regulamento n.º 44 de 1859, foram tomadas providências para permitir a liberdade religiosa nas escolas, ao determinar que os alunos de outros credos religiosos fossem desobrigados de frequentar às aulas de ensino religioso católico. Ocasionalmente protestos do clero mineiro diante à não obrigação dos alunos não católicos de participar das aulas de Instrução Moral e Religiosa e Leitura e Explicação do Evangelho, [...] “criando um ambiente de mútuas acusações entre os setores políticos (liberais) e eclesiásticos sobre o papel da educação, enquanto formadora de hábitos de civilidade”. (ANDRADE; CARVALHO, 2012, p.278-279)

Com a aprovação do Regulamento n.º 44 de 1859 o ensino na Província ficou dividido em “escolástico” (escolar) e “extraescolástico” (extra-escolar). O ensino escolar compreendia o ensino primário e secundário, sendo que o primário se dividiria em 1º e 2º graus. O 1º grau compreendia ao ensino elementar básico e as de 2º além das disciplinas do primeiro incluía-se elementos da língua nacional, aritmética, escrituração mercantil e geometria. (ANDRADE; CARVALHO, 2012, p.283)

Em meados do XIX, Minas Gerais vivenciava uma inquietação sobre a necessidade de reformular a legislação. Inúmeros regulamentos, leis, portarias e resoluções procuravam gerar um marco jurídico para o processo de escolarização na província. Esse período sociopolítico da história brasileira, especificamente, a mineira [...] “é marcado pela ideia de que através da lei e da instrução se solucionaria os vários empecilhos que dificultavam o progresso e o desenvolvimento do país”. (ANDRADE; CARVALHO, 2012)

Minas Gerais no século XIX tinha diversas especificidades em relação às outras províncias brasileiras, mas, de certa maneira, se observava movimentos semelhantes àqueles que ocorriam no restante do país, pois os governantes mineiros se mostravam interessados na escolarização da população livre. Nesse sentido, foram produzindo o lugar da escola, por meio dos discursos e das medidas legislativas. A escola assumiu, gradativamente, o encargo de ensinar a ler, escrever, contar, como ainda sob ela caiu a “responsabilidade” de ser a disseminadora das regras de civilidade, moralidade e religião. Os princípios políticos e morais eram ensinados durante as lições de leitura e escrita, sendo os escritos religiosos e a Constituição

Política do Brasil os textos privilegiados na escola. No entanto, já no final do século XIX, com a substituição da Igreja, pelo menos em termos legais, enquanto entidade responsável pelo ensino. Há, na realidade, um fortalecimento do papel das províncias e de sua ação sobre a educação e da escola. Esta passa a ser vista como uma das instituições portadoras de valores morais e cívicos, capazes de garantir coesão social e o sentimento de pertencimento. (ANDRADE; CARVALHO, 2012, p. 279)

A partir da década de 1860, houve uma série de reformas no sistema de ensino público em Minas Gerais. Em 1860, a Lei n° 1.064 trouxe mudanças na organização do ensino, estabelecendo regras para a instrução particular em colégios e escolas. Já em 1869, a Lei n° 1.618 dispensou a necessidade de licença e prova de capacidade para professores que quisessem lecionar no ensino particular primário ou secundário em qualquer lugar da província.

Mesmo com as novas leis e a criação de muitas escolas, a efetivação da educação pública na época do século XIX enfrentou diversos desafios, como a falta de recursos financeiros e de infraestrutura adequada para a construção e manutenção das escolas. Além disso, a formação de professores também foi um problema, pois muitos dos docentes eram mal remunerados e pouco capacitados para lidar com as demandas educacionais da época. Outro desafio enfrentado pela educação pública no século XIX foi a resistência de grupos conservadores e religiosos, que viam com desconfiança a educação laica e universal. Em muitos países, houve conflitos entre o Estado e a Igreja em relação ao controle das escolas e ao currículo a ser ensinado.

A partir da década de 1870, o ideário positivista começou a influenciar o setor educacional em todo o país, incluindo Minas Gerais. A valorização da ciência e da tecnologia, a busca pela eficiência e a ênfase na formação técnica e profissional foram algumas das características desse movimento, que se refletiram na criação de escolas técnicas e profissionais em várias regiões do Brasil, incluindo Minas Gerais. Além disso, o nacionalismo e o culto à pátria também se tornaram elementos centrais na educação da época, manifestando-se em festividades cívicas e na ênfase na história e geografia do país. Tudo isso contribuiu para a ampliação do número de escolas normais em Minas Gerais e para a formação de professores mais preparados para atender às necessidades do país em desenvolvimento. (GUIMARÃES, 2012, p. 63)

Logo, durante o final do período imperial e início da República, foram realizados esforços para modernizar a sociedade brasileira, especialmente no que se refere à educação. No entanto, apesar das tentativas de reformas, o país ainda sofria com altos índices de analfabetismo e uma educação limitada. A educação era vista como um privilégio concedido

pelo Estado e não como um direito universal. Isso limitava o acesso à educação, especialmente para as classes mais pobres da população, que não tinham condições financeiras para pagar pelos estudos ou para receber educação de qualidade. Além disso, os salários dos professores eram muito baixos, o que tornava difícil a contratação de pessoal qualificado.

Villela afirma que, no Brasil do século XIX, o provimento do magistério público mobilizava uma rede de relações baseada na concessão ou na intermediação de favores em que o emprego público ocupava um lugar central. Assim, uma vasta rede de relações clientelísticas amarrava o sistema social e político. Esses elementos são característicos do clientelismo - procura-se trocar proteção pelos votos e criar uma rede de dependência. Segundo a autora, apesar da permanência das práticas clientelísticas e dos arranjos políticos que desviavam as verbas destinadas à educação, cada vez mais, as escolas normais adquiriram importância e valorização como instâncias legítimas de formação do pessoal do magistério primário. A partir das últimas décadas do século XIX, pode-se acrescentar ainda que os saberes e o status conferido pelo diploma de normalista passaram a ser importantes na luta do conjunto de professores pelo reconhecimento e pela valorização da profissão. Dessa forma, “para a organização dos professores foi importante e estratégico [...] assumir o ethos de profissional especializado, com a chancela da Escola Normal” (VILLELA, 2008, p. 44). Por tais razões, cada vez mais, as escolas normais foram adquirindo importância e valorizadas enquanto uma instituição específica de formação dos professores primários e capaz de habilitar para a atividade do magistério. (VILLELA, 2008 *apud* FERREIRA, 2010, p.43)

Portanto, a consolidação do Estado Imperial no Brasil foi acompanhada por uma ampliação da base legal como forma de intervenção do governo nas províncias e sobre sua população. As leis eram usadas como uma ferramenta importante para promover e estruturar padrões de comportamento e costumes, principalmente aqueles considerados civilizados. Além de questões políticas, a legislação do período imperial buscava impor um ideal civilizatório, ou seja, um modelo de sociedade e comportamento que fosse considerado adequado e desejável pelo governo. Nesse sentido, a legislação não apenas consagrava a situação vigente, mas também tinha um caráter educativo e normativo, buscando moldar a sociedade de acordo com os ideais do governo.

## **1.2 REPÚBLICA (1889 ATÉ OS DIAS ATUAIS): BRASIL E MINAS GERAIS**

Com a Proclamação da República, em 1889, as escolas normais passaram por uma série de transformações e adaptações, com o objetivo de atender às demandas do novo regime e de um mundo em transformação. Nessa seção vamos tratar sobre essas diversas modificações no sistema educacional brasileiro e mineiro, no período da República até os dias atuais, e vamos

discorrer do segundo ao sexto períodos da história de formação de professores citado por Saviani (2009, p. 144).

De acordo com Saviani (2009), o segundo período, foi o “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, sendo que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890, sendo marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. Essa reforma se expandiu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou modelo para outros estados do país, [...] “que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país”. (SAVIANI, 2009, p. 145)

De acordo com Carlos Monarcha (1999) a reforma paulista compreendia a então denominada Escola Modelo do Carmo como instituto de formação profissional, integral e científica, com o objetivo de fornecer educação intelectual, moral e prática. Nos anos posteriores ocorreu a criação dos grupos escolares implantados em geral em prédios específicos, com regime de seriação e existência de direção e inspeção centralizadas. A partir daí as escolas normais reformadas e os grupos escolares surgem nas mais variadas cidades brasileiras como referência de educação republicana, mas que se tornam bastião político dos governos estaduais. Destaca-se inclusive que, em geral, as reformas de ensino ficaram conhecidas pelo nome do presidente do Estado ou do Secretário do Interior. [...] Contudo, de modo geral, foi muito precário o processo brasileiro de estabelecimento da escola elementar e o funcionamento das escolas normais. Em fins do século XIX dados indicam um índice de analfabetismo em torno de 85% da população. Diferentes estudos sobre a história da educação do Brasil, no século XIX, demonstram a provisoriade e o clientelismo político na estruturação da escola brasileira, na contratação de professores etc. (GONDRA e SCHNEIDER, 2011). Os problemas apresentados foram de toda ordem e envolveram não somente as instâncias de governo, mas também a população. (VEIGA, 2014, p. 211-219)

Inaugura-se o século XX, com a criação da lei da abolição da escravidão, Proclamação da República, desenvolvimento urbano, novidades técnicas e científicas, movimentos sociais, simultaneamente com o pedido para reformas no ensino e combate ao analfabetismo. A escolha pelo federalismo na organização da república prosseguiu com as políticas educacionais de caráter regional, mas não demorou para que diferentes setores da sociedade reivindicasse uma política de educação nacional, [...] “como é o caso do acontecimento do II Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária ocorrido em Belo Horizonte no ano de 1912.” (VEIGA, 2014).

O ato da Proclamação da República, acontecido em 15 de novembro de 1889, trouxe, junto com o ideal republicano, a ideia de democratizar a educação, estendendo-a a todo o povo brasileiro. Entretanto, nada disso aconteceu. Nem todas as metas estabelecidas pelos reformadores republicanos tornaram-se realidade. Não

se instalou a Escola Normal Superior, embora ela tenha permanecido na legislação até 1920. Também os chamados cursos complementares não se instalaram com o objetivo de integralizar o primário, mas com o sentido de preparar professores para as escolas preliminares, mediante apenas o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas modelo (Lei nº 374, de 03/09/1895). O estabelecimento do curso complementar definiu um elo entre 37 escolas primárias e a normal, e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (SANTIAGO, 2010, p. 36-37)

Kulesza (1998) menciona que no território brasileiro, diante dos interesses de renovação incentivados pelo surgimento do regime republicano, é notado mais uma continuidade do que uma ruptura com as iniciativas tomadas no final do Império, no que refere ao desenvolvimento institucional do Ensino Normal. As Escolas Normais instituíram o cenário do debate educacional e acabaram por criar normas para o ensino elementar, e para ensino secundário e superior. As Escolas Normais nortearam-se, pela estruturação adotada em São Paulo, sendo baseada em escolas anexas, que seriam o começo dos futuros grupos escolares e que iria compor uma fonte importante da própria clientela da Escola Normal. Em grande parte dos Estados, a feminização do magistério foi muito mais intensa em detrimento, da sua profissionalização, sendo o inverso de São Paulo, onde ainda se instruía cerca de um terço de professores homens no começo do século.

Exigidas pela nova ordem social, surge, de acordo com Kulesza (1998, p. 64), visceralmente vinculada aos tradicionais Liceus, a formação de professores para as escolas primárias no Brasil. Propostas à formação das elites masculinas, essas escolas, motivaram fortemente as iniciativas de criação de Escolas Normais. Estas, por serem escolas secundárias e profissionais, servirão de modelo para o desenvolvimento da instrução primária pública e privada, nos estados, durante a Primeira República. (KULESZA, 1998, p. 64)

Em 24 de fevereiro de 1891, foi promulgada a segunda Constituição brasileira, que assim com a primeira de acordo com Saviani (2013, p. 211) [...] “também se limitou a enunciar apenas um Princípio Educacional, neste caso, o da laicidade, ao estabelecer no parágrafo 6º do Artigo 72: Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Esse princípio foi importante para a separação entre a Igreja e o Estado e para garantir a liberdade de crença e de expressão religiosa.

Ao alvorecer da República, a rede de escolas normais de Minas Gerais englobava as instituições das seguintes cidades: Ouro Preto (aberta em 1847), Campanha (fundada em 1872), Diamantina (instalada em 1879), Paracatu (1880), Montes Claros (1880), Uberaba (1881) e Sabará (1882). Entretanto, dando prosseguimento ao que já acontecia nos anos imperiais, o processo formativo que ocorria nessas escolas deixava a desejar. Além disso, denúncias de má administração, de baixa qualidade de ensino e de protecionismo dentro das escolas normais eram comuns naqueles tempos. (PALMA FILHO, 2010, p. 49)

Com o intuito de realizar a reforma republicana mineira, o governo mineiro, Silviano Brandão, em fevereiro de 1902, aponta como funcionário comissionado, o professor e inspetor escolar Estevam de Oliveira para ir aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo para aprender com as experiências destes locais. O inspetor comenta em um longo relatório datado em agosto de 1902 sobre [...] “as modernas concepções de educação (o tripé educação moral, intelectual e física), o “método” das lições de coisas e sobre a importância da higiene escolar, da edificação de novos prédios e adoção de novos mobiliários escolares”. O padrão de educação escolar republicana a ser introduzida em Minas Gerais seguiu os modelos da escola normal e do grupo escolar criados nestes estados. (VEIGA, 2014)

Finalmente, no ano de 1906, o presidente João Pinheiro empreende a reforma mineira que culminou com a criação da Escola Normal da Capital, instituída pela Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906 que prescrevia: Art. 15. O ensino normal do Estado será ministrado segundo Guimarães (2012), em: I. Escola normal- modelo na Capital. II. Escolas normais regionais. [...]. Art. 17. Logo que julgar oportuno, poderá o Governo: fundar a escola normal-modelo na Capital podendo anexar-lhe um curso superior. II. Restabelecer o ensino normal estadual de acordo com as necessidades da instrução pública (MINAS GERAIS, 1906, p. 22). neste contexto Belo Horizonte<sup>11</sup> havia sido recém-inaugurada como a nova capital do Estado, destacando-se pelo empreendimento moderno e arrojado.

A instalação da Escola Normal da Capital se concretizou, mas não como escola-modelo, inclusive sem curso superior De acordo com Ferreira (2010), a Escola Normal da Capital foi instalada oficialmente em março de 1907, como uma instituição exclusiva para o sexo feminino ocupando um prédio, na Rua Timbiras. Mas esse espaço inicial se mostrou inadequado para os fins propostos e assim em 19 de fevereiro de 1909, a Escola Normal da Capital foi transferida para uma edificação construída em 1897 e projetada para funcionar como Ginásio, na qual funcionava, porém, o Tribunal da Relação. Então o espaço foi dividido entre ambas as instituições até o ano de 1911. Depois, com a mudança do Tribunal, a referida escola passou a ocupá-lo com exclusividade. (GUIMARÃES, 2012, p. 76)

Vários programas de ensino e outras propostas curriculares foram sendo aprovados, responsáveis por introduzir disciplinas, eliminar outras, alterar a duração do curso normal, entre outras modificações. Sendo a Escola Normal da Capital o referencial necessário à orientação de todo o ensino normal do Estado, [...] “quanto às normas de administração, à adoção de programas, à organização de horários, processos de exames e regime interno”. (VEIGA, 2014)

---

<sup>11</sup> Belo Horizonte foi planejada e construída entre os anos de 1893 e 1898, ano em que foi inaugurada como capital em substituição a Ouro Preto (VEIGA, 2014).

Em meados da década de 1920, a formação de professores em Minas Gerais, assim como em todo o resto do país, continuava restrita às escolas normais de nível médio, embora o Decreto nº 6.831 de 20/03/1925, que continha o novo Regulamento do Ensino das Escolas Normais previsse, em seu Artigo 1º, que o “[...] ensino normal tem por objeto a formação de professores primários do Estado, e será ministrado por uma Escola Normal Modelo, por escolas oficiais, sob a forma de externato, por escolas particulares equiparadas e por uma Escola Normal Superior.” (MOURÃO, 1962, p. 367). Pelo decreto, tanto a Escola Normal Modelo, quanto a Escola Normal Superior deveria ser localizada em Belo Horizonte, sendo que a segunda se destinaria ao “aperfeiçoamento pedagógico-literário de normalistas” (MOURÃO, 1962, p. 369) e teria um curso com duração de dois anos. (PALMA FILHO, 2010, p. 58)

A primeira e mais radical mudança na educação brasileira ocorreu no final do decênio de 1920, realizada no âmbito dos sistemas estaduais de ensino público, com [...] “a substituição de um modelo político por um modelo pedagógico ao que se acrescenta: um modelo pedagógico, porém não isento de interesses e posicionamentos políticos”. (GUIMARÃES, 2012, p. 71)

Almejado por Francisco Campos, saiu o decreto 7.970, em 15 de outubro de 1927, que oficializou a reforma do Ensino Primário, Técnico-Profissional e Normal em Minas Gerais. A reforma identificava os empenhos educativos anteriores sem êxito, apresentando como caótico o quadro educacional brasileiro. [...] “a falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino clamada pelos altos índices de analfabetismo eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira”. (CARVALHO, 2012)

A reforma Francisco Campos prescreveu mudanças significativas nas escolas mineiras e deu maior racionalidade à administração. Como nas outras reformas os cargos de direção e inspeção eram de confiança do governo, mas para a ocupação das cadeiras da escola normal estava previsto concurso público, a ser aberto sempre que necessário, diminuindo a ingerência do governo. Contudo, o inciso que prescreve a organização da banca prevê a composição por quatro membros, dois eleitos pela Congregação, mas os outros dois seriam indicados pelo Secretário do Interior. (VEIGA, 2014, p.226) [...] o conjunto de reformas estaduais das primeiras décadas republicanas introduziu uma prática política que se tornou a principal característica da época, ou seja, a dependência das políticas locais para a promulgação de mudanças na educação e, portanto, a contínua alteração nas reformas a cada governo com o intuito de imprimir maior visibilidade aos estadistas. Outra característica importante é que na falta de um eixo nacional mais articulado, as reformas estaduais se valeram de artifícios que produziram acessos escolares muito desiguais pela diversificação dos tipos de escolas, seja primária ou normal e duração dos cursos. Há de se destacar que grande parte dos professores não tinha acesso aos estudos das escolas normais e constituiu a categoria que passou ser denominada de professor leigo. (VEIGA, 2014, p. 227-228)

Foi relevante também a reforma de 1928 (Decreto Nº 8162, de 20 de janeiro de 1928) para o curso normal. Nas reformas anteriores é notado que o ensino normal tinha por intuito a formação dos professores primários. Ocorreu nessa reforma uma expansão, pois é relatado no

artigo 1º do referido Regulamento: [...] “O ensino normal tem por objeto formar os professores e demais pessoal técnico para o ensino primário do Estado, e será ministrado em duas categorias de Escolas: – do primeiro e do segundo grau. (GUIMARÃES; GATTI JR, 2012)

[...] Assim, estavam criados diferentes níveis de habilitação normal em Minas Gerais quanto à abrangência da atuação após a conclusão do curso, o que implicava, também, em diferenças relacionadas à duração dos cursos, aos currículos desenvolvidos durante a formação profissional e às escolas aptas a oferecê-los. Destaca-se que houve um prolongamento no tempo total de permanência do normalista na escola, pois, no caso específico do segundo grau, foi dividido em três cursos ou etapas: Adaptação, de dois anos; preparatório, de três anos; Aplicação, de dois anos, somando-se, para concluí-lo, sete anos de estudos. O normal de primeiro grau era feito em cinco anos, cuja primeira etapa consistia no curso de Adaptação, fase comum aos dois graus, seguido do normal, propriamente, cursado durante três anos. Quanto às escolas aptas a ministrarem essa modalidade de ensino, o governo mineiro reservou para si o monopólio sobre o segundo grau. Conforme o artigo 2º do Regulamento em foco, tais cursos só podiam ser ministrados em escolas normais oficiais, limitadas ao número de dez. Já os cursos normais de primeiro grau podiam ser oferecidos por escolas oficiais ou particulares, desde que reconhecidas e fiscalizadas pelo Estado. A diferença básica entre esses dois níveis, no que diz respeito à atuação profissional, está no fato de que o normalista de primeiro grau tinha a possibilidade de exercer, simplesmente, a função de professor primário, enquanto que o portador do diploma de normalista de segundo grau ficava habilitado “para todos os cargos do magistério primário, bem como requisito para nomeação de professores de metodologia e de prática profissional nas Escolas Normais” (GUIMARÃES; GATTI JR, 2012, p. 57)

A proposta de implantação de uma Escola Normal Superior não se efetivou, haja vista que, em 20/01/1928 era aprovado o Decreto nº 8.162, contendo o mais novo Regulamento do Ensino nas Escolas Normais do Estado de Minas Gerais, que substituiu o Regulamento de 1925. Esse decreto fazia parte da chamada Reforma Antônio Carlos Francisco Campos, de influência escolanovista, e demonstrava uma grande preocupação com os métodos de ensino, dedicando vários de seus artigos para tratar desse particular. Além disso, o decreto previa que a formação de professores seria feita em duas categorias de escolas: do primeiro grau e do segundo. (PALMA FILHO, 2010, p.58-59)

Assim, entre possibilidades viáveis e utópicas, delineava-se um conjunto de modificações para o ensino normal, cujo modelo não era mais, como na segunda metade do século XIX, apenas o curso oferecido na França, pois agora os olhares haviam se ampliado e direcionado também para um grupo maior de países. Entretanto, projetavam-se adaptações e simplificações. Nessa perspectiva, o curso teria especificidades locais justificadas pela falta de condições financeiras do Estado (fato recorrente ao longo da história da educação mineira) e apresentava um paradoxo, pois, se por um lado frisava-se a questão da boa qualidade, por outro se abria um precedente, já que, permitiam-se aos futuros docentes cursar as matérias da fase preparatória fora da escola e depois prestar provas para ingressar nos dois últimos anos do curso normal. Isto na prática equivalia a uma espécie de curso vago ou supletivo, cuja qualidade poderia, dependendo de cada pessoa, ser bastante duvidosa. (GUIMARÃES, 2012, p. 99)

A reforma de Francisco Campos, além do Decreto n.º 8.162, integrou também a seguinte legislação estadual: - Regulamento do ensino primário (Decreto n.º 7.970-A, de 15/10/1927); - Decreto n.º 8.094, de 22/12/1927, que aprovou os programas do ensino primário no estado; - Decreto n.º 8.225, de 11/02/1928, que aprovou os Programas do Ensino Normal; - Decreto n.º 8.987, de 22/02/1929, que aprovou o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. (PALMA FILHO, 2010)

Wirth (1982, p. 141) citado por Guimarães (2012, p. 87) analisa que, no decorrer da primeira fase do período republicano brasileiro, o sistema educacional mineiro, das escolas primárias às faculdades de ensino superior, marcou-se por um paradoxo, pois foi “simultaneamente impressionante e lamentável”. O autor destaca que no início da década de 1890, Minas liderou o País em número de escolas fundadas, em comparação, em 1898, quando foram fechadas quase quatrocentas escolas, devido à economia de escassez, no governo Silviano Brandão, desmoralizando a educação mineira. Estendeu-se durante toda a primeira década do século XX essa situação econômica, de constantes crises, adentrou a segunda e continuou afetando o setor educacional. (GUIMARÃES, 2012, p.87)

Apesar da preocupação do governo mineiro em relação à formação do professor e à sua profissionalização, no período que se seguiu à Revolução de 1930, o esquema de formação de professores, implantado por Francisco de Campos e Mário Casasanta, foi reduzido, a fim de diminuir custos, facilitar o ensino e o reconhecimento oficial do ensino ministrado pelos estabelecimentos particulares. Assim, o Decreto n.º 10.362/32, do Estado de Minas, suprimiu o Curso Preparatório, reduzindo de 7 para 5 anos o tempo previsto para a formação de professores, constando então de 2 anos de Adaptação e 3 anos de Normal. O Decreto acabou ainda com a distinção entre as Escolas Normais de primeiro e segundo graus, visando a eliminar preconceitos em relação aos egressos das Escolas Normais de 1º grau, mantendo a antiga organização apenas nas Escolas Normais de Belo Horizonte e Juiz de Fora. (MORAES, 2014, p. 99)

Segundo Scheibe (2008, p. 43), o cenário social, político e econômico que se instaurou até os anos de 1930 não proporcionou um crescimento estável da educação escolar: o federalismo descentralizado, o Estado oligárquico, dependente das classes dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café conduziu a um desenvolvimento diferentes nas diversas regiões do país, que estruturavam seus sistemas de ensino de acordo com suas condições próprias.

O terceiro período segundo Saviani (2009, p. 145) foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)” sendo criados os institutos de educação como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.

Sendo, as duas principais iniciativas o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.<sup>12</sup>

Na década de 1930, o Movimento da Reconstrução Nacional pela Educação, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>13</sup> apontou a necessidade de repensar a formação do magistério primário, com a preparação nas escolas normais, uma vez que esse estabelecimento não conseguia a contento, oferecer sólida preparação pedagógica, nem a educação geral que deveria (AZEVEDO, 1994, p. 73). As ideias defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros ocasionaram novas e significativas remodelações no âmbito da escola normal, destacando-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/03/1932. O Manifesto argumentava que o Brasil estava avançando economicamente, mas a educação estava ficando para trás. Como a formação docente deveria ocorrer nos cursos superiores, criaram-se os Institutos de Educação, que substituíram as Escolas Normais. Na justificativa que permitiu a criação da Escola de Professores, Anísio Teixeira reforçou a ideia de que “nenhuma reforma, nenhum melhoramento de ordem essencial pode se fazer em educação que não dependa, substancialmente, do mestre a que vamos confiar a escola” (TEIXEIRA, 2000, p. 110).

A ideia de Anísio Teixeira, ao fundar a Escola de Professores era formar profissionais capacitados para lecionar em todos os níveis de ensino, com sólida formação teórica e prática, que pudessem atender às demandas da sociedade brasileira. A Escola de Professores, que foi elevada a nível superior, tinha como propósito principal a formação de professores para o ensino secundário e para a formação de outros professores. Ela foi criada em um momento em que o Brasil estava em processo de modernização, e havia a necessidade de formar uma mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho. Anísio Teixeira pretendia formar professores com uma visão crítica da realidade brasileira, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ele acreditava que a educação era um instrumento fundamental de transformação social, e que a formação de professores era um passo importante para alcançar esse objetivo.

<sup>12</sup> Em Minas Gerais o Decreto-Lei nº 1.666, de 28 de janeiro de 1946, transforma a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais”. (GUIMARÃES 2012)

<sup>13</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento histórico elaborado em 1932, no contexto da luta pela democratização do ensino no Brasil. O documento denunciava a precariedade do sistema educacional brasileiro, que na época era marcado pela falta de investimentos, pela desigualdade de acesso à educação, pela falta de formação adequada dos professores, e pela influência da Igreja Católica no ensino público. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de 26 educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Em comum havia a ideia de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita. (SANTIAGO, 2010, p.39). O documento defendia também a autonomia e a democratização das escolas, a participação da comunidade na gestão escolar, e a necessidade de uma política de financiamento adequada e justa para a educação pública.

A nova Constituição republicana aprovada em 16 de julho de 1934 foi a primeira a destinar todo um capítulo à questão educacional. Trata-se do Capítulo II, “Da Educação e da Cultura” (idem, p. 544-546), que integra o Título V – Da Família, da Educação e da Cultura. Neste capítulo podemos identificar os seguintes Princípios Educacionais: Universalidade da educação, ao proclamar, no Artigo 149, que “a educação é direito de todos”; gratuidade do ensino primário [Alínea a) do Artigo 150]; obrigatoriedade do ensino primário [Alínea a) do Artigo 150]; liberdade de ensino [Alínea c) do Artigo 150]; seleção pelo mérito [Alínea e) do Artigo 150]; estabilidade dos professores [Alínea f) do Artigo 150]; remuneração condigna do corpo docente [Alínea f) do Artigo 150]; liberdade de cátedra [Artigo 155]; vinculação orçamentária [Artigo 156: “A União e Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”]; provimento dos cargos do magistério oficial por concurso [Artigo 158]; vitaliciedade dos cargos do magistério oficial [Artigo 158, parágrafo 2º]; inamovibilidade dos cargos do magistério oficial [Artigo 158, parágrafo 2º]. [...] A Constituição de 10 de novembro de 1937 manteve a competência conferida à União de traçar as diretrizes da educação nacional dando-lhe, porém, um novo enunciado e ampliando sua abrangência ao estabelecer, no Inciso IX do Artigo 15, que cabe à União “fixar as bases e determinar os quadros da educação, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1983, p. 420). (SAVIANI, 2013, p. 211-212)

No quarto período Saviani (2009), destaca “a Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)”:

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, Saviani (2009, p. 146-147) relata:

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas

Normais e nos institutos de educação. [...]Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório.[...] Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

E conforme Scheibe (2008, p. 430), a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 regulamentou a sistemática que prevaleceu no país até a Lei nº 5.692, de 1971, uma vez que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, embora tenha resultado de discussão e de processos intermináveis de articulação entre os apoiadores dos interesses privatistas e os apoiadores do ensino público, acabou não resultando em mudanças relevantes para a formação docente.

Em 02 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal foi prescrita pelo Decreto-Lei Nº 8.530, sendo estabelecidos os critérios nacionais pertinentes ao curso. A obrigatoriedade de normatizar o avanço e a organização da concretização desses cursos era dos Estados, como unidades da federação, através de regulamentações específicas segundo as condições impostas no artigo Nº 54 da lei em questão:

Art. 54. – Não poderão receber auxílio à conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, as unidades federadas que não providenciarem nos termos do presente decreto-lei, quanto ao planejamento e desenvolvimento da rede de ensino normal, que lhes caberá manter, a fim de que a expansão de seu sistema escolar primário não venha a ser prejudicada por escassez de pessoal docente devidamente habilitado. Parágrafo único. Para os efeitos do que se dispõe neste artigo, os órgãos de administração do ensino normal, em cada unidade federada, se articularão com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, aos quais farão enviar a legislação existente e a legislação que lhe for acrescida, bem como até 30 de março de cada ano, sucinto relatório sobre das atividades do ensino normal do ano anterior (LEI ORGÂNICA, 1946).

Foi promulgada também a Constituição de 1946, em 18 de setembro de 1946, retomou, de certo modo, a sistemática iniciada com a Constituição de 1934 e interrompida com o advento do Estado Novo. E segundo Saviani (2013, p. 212)

[...] ela mantém a competência da União para legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 5º, Inciso XV, Alínea d) e reserva no Título VI, Da família, da educação e da cultura, o Capítulo II à educação e à cultura onde contempla todos os princípios previstos na Constituição de 1934 (idem, p.256-257). Em decorrência desta nova Constituição, ocorreu uma primeira tentativa de regular a educação nacional globalmente, por meio da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em Minas Gerais, no mesmo ano do Decreto-Lei N.º 8.530, pelo motivo de conceder a cada unidade de federação as regulamentações específicas para o ensino normal, foi

verificado a presença de decretos-leis estaduais em cumprimento a tal atribuição. Sendo alguns citados por Guimarães (2012, p. 169-170):

Decreto-Lei nº 1.666, de 28 de janeiro de 1946 – conforme descreve o preâmbulo: “Transforma a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais” –, em que se regulamentavam os currículos dos cursos que seriam oferecidos: ginásial, segundo ciclo do ensino normal e os cursos de Especialização e Administração Escolar, bem como, previa o funcionamento, anexo, de um Grupo Escolar e um jardim de infância (MINAS GERAIS, 1946, p. 76-80). Para o curso normal de segundo ciclo, foi mantido o currículo prescrito na Lei Orgânica do Ensino Normal. Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946 - o Interventor Federal<sup>42</sup> promoveu uma adaptação do ensino normal no Estado aos princípios e normas da Lei Orgânica do Ensino Normal, em que acatava tudo o que está prescrevia, mas também regulamentava alguns aspectos não previstos, como o seguinte: “Art. 10 – Enquanto não forem formulados pelo Ministério da Educação e Saúde as bases e orientação metodológica, os programas e horários das aulas das diversas disciplinas nas escolas normais serão os adotados pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, [...]” (MINAS GERAIS, 1946, p. 300). Portanto, a essa instituição era conferida uma posição de referência perante as demais escolas normais do estado, papel semelhante ao que, em outras épocas, fora desempenhado sob a rubrica de Escola Normal Modelo da Capital.

Em conformidade com o a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n.º 8.530 de 1946, o governo mineiro adapta o Ensino Normal do estado por meio do Decreto-Lei de n.º 1.878, de 28 de outubro de 1946. Instituído assim, que o ensino normal seja ofertado em dois ciclos, o primeiro com a finalidade de formar os regentes do ensino primário destinados à docência nas escolas rurais e distritais e o segundo denominado de Curso Normal, destinado à formação de professoras primárias. O Decreto-Lei de n.º 1.878, traz em seu artigo 18 a obrigatoriedade do diploma de normalista para o exercício da docência: “É vedado o exercício do magistério primário e pré-primário, público ou privado, aos não diplomados por escolas normais regionais, salvo nos casos em que não forem encontrados, na localidade, normalista ou regentes do ensino primário.” (MORAES, 2014, p. 100)

Em 1950, novamente o governo mineiro, por meio do Decreto-Lei 3.508 de 21 de dezembro de 1950, vem consolidar as Leis e Decretos do ensino primário reforçando nele a necessidade do diploma de normalista para a nomeação no cargo de professor primário, quando destinado à regência e estabelece em seu artigo 402, parágrafo 4º que as professoras regentes, além de atuar nas escolas rurais e distritais, poderão ministrar a educação física, desenho, trabalhos manuais e modelagem, ou música e canto. [...] Aliada à exigência do diploma de normalista, em 1962 a Lei n.º 2.610 associa a exigência do diploma à posse dos concursos públicos de professores, em seu artigo 188, estabelece que: “[...] a nomeação para o cargo de professor primário deverá recair em normalistas classificadas em concurso de provas e títulos, sujeita a nomeada a estágio probatório, na forma desta lei. (MORAES, 2014, p. 100)

Segundo Lima (2016, p.73), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, proposta ao Congresso Nacional em 1948, somente foi aprovada em 20 de dezembro de 1961. Ela proporcionou uma verdadeira reforma na Educação Nacional, que deixou de ser orientada pelo conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema, para se tornar uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1964, iniciou o regime militar no Brasil e após quatro anos foi decretada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 reformando a Lei 4024/61, sendo responsável pela reorganização do Ensino Superior no Brasil.

A aprovação da LDB Nº 4.024 de 1961, ofertou certa flexibilidade, amenizando a rigidez curricular, possibilitando aos estados autonomia sobre os currículos do Ensino Médio, respeitando um mínimo de cinco disciplinas obrigatórias estabelecidas nacionalmente, pelo Conselho Federal de Educação, em todas as áreas do Ensino Médio os currículos dos cursos tiveram condições de diversificar-se, em função das regiões e das próprias escolas. Ficou a cargo dos estados a formação de professores para o ensino primário, que poderiam delinear uma política estadual de formação de professores fundamentado nos parâmetros definidos na Lei, embora estes não tivessem apresentado muita diferenciação do que estava posto na Lei Orgânica de 1946. (MORAES, 2014, p. 101)

A proposta da LDB 4.024 de 1961 para a formação dos professores primários ainda ocorria em três níveis: nível ginásial, ministrado em Escolas Normais de grau ginásial; nível colegial, ministrado em Escolas Normais de grau colegial ou nos Institutos de Educação e o nível Pós-normal que abarcava os cursos de especialização de professores primários, a formação de administradores, supervisores e orientadores para atuar nas escolas primárias. A divisão da formação de professores primários em níveis de ensino permitiu uma hierarquização dos sistemas estaduais de ensino que puderam então escolher o nível que mais se adequasse às necessidades e possibilidades locais e regionais. Por outro lado, essa flexibilização possibilitou desigualdades regionais no preparo dos professores. As questões educacionais em Minas Gerais continuaram enfrentando grandes desafios, os acontecimentos políticos e sociais envolvem toda a sociedade e chega até a escola. A década de 1970, apesar do regime de recessão imposto pelo golpe militar de 1964 mostra-se enriquecida pelos novos temas difundidos pelos movimentos sociais, dentre eles a luta pelos direitos civis, políticos e trabalhistas configurando um movimento da sociedade pela redemocratização do país o que refletiu positivamente na educação. (MORAES, 2014, p. 101)

Em 24 de janeiro de 1967 foi promulgada pelo regime militar uma nova Constituição, conhecida como "Constituição de 1967", manteve o dispositivo que atribui à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. (Art. 8º, Inciso XVII, Alínea q), tratando da educação no Título IV, Da Família, da Educação e da Cultura. E segundo Saviani (2013, p. 213):

[...] Quanto aos Princípios Educacionais, deve-se observar que há uma relativização do princípio da gratuidade quando, no Inciso III do parágrafo 3º do Art. 168, afirma-se que “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso do ensino de grau superior”. Além disto, esta Carta não contempla os princípios da Seleção pelo mérito, Estabilidade dos professores, Remuneração condigna do corpo docente, Vinculação orçamentária, Vitaliciedade e Inamovibilidade dos cargos. A Constituição de 1969, formalmente Emenda Constitucional n. 1, de 17 de novembro de 1969, baixada pela Junta Militar que assumiu o governo entre a doença de Costa e Silva e a posse do general Emílio Garrastazu Médici, manteve os mesmos dispositivos relativos à educação acima indicados, introduzindo apenas algumas mudanças de redação (idem, p. 75-76). Mas é preciso registrar que, fora do Título referente à educação, esta Carta Constitucional restabeleceu a vinculação orçamentária com o índice de 20% limitado, porém, apenas aos municípios. Trata-se da alínea “f” do parágrafo terceiro do artigo 15, que determinou a intervenção do Estado nos municípios no caso de não ser aplicado, “no ensino primário, em cada ano, vinte por cento, pelo menos, da receita municipal”.

A Reforma do Ensino originou-se na Lei Nº 5.692 em 1971, e o Curso Normal e os Institutos de Educação, até então responsáveis em formar o professor para as séries iniciais, deixa de existir. [...] “A formação docente para esse nível de ensino passa a ser responsabilidade, de acordo com a Lei, das escolas de 2º graus, nas chamadas Habilitações de Magistério, configurando mais uma modalidade de ensino técnico profissionalizante.” (MORAES, 2014, p. 102)

O quinto período de acordo com Saviani (2009), é afirmado pela “substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. E Conforme Tanuri (2000), esse momento avançou com a Lei 5.692/71, que instituiu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, transformando as escolas normais em habilitação para o magistério. [...] “Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de escola, e, mesmo, de curso, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério” (TANURI, 2000, p. 80). Esse formato de estruturação legal durou até 1996 e com a aprovação da Lei 9394/96 a passou a denominar-se, novamente de Curso Normal.

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p. 147)

A lei n. 5.692/71 supôs a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração), para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau. Sobre o curso de Pedagogia, conferiu a formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), formação dos especialistas em Educação, como os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 147)

A lei 5.692/1971 foi reconhecida como a lei da profissionalização compulsória e tinha um caráter de manutenção e reforço da dualidade educacional presente no país, em que para a classe trabalhadora destinava-se os cursos profissionalizantes, para os quais convergem o curso de nível médio Magistério, uma vez que tinha identidade de formação profissional com caráter de terminalidade. Para a classe burguesa foi reservado o ensino propedêutico que tinha por finalidade a preparação para o acesso as universidades. Diante dessas considerações, entendemos que o Curso Normal é um continuum do extinto curso Magistério regulado pela revogada lei nº 5.692/1971. Normatizado pela resolução CEB nº 2/1999, as instituições que ofertam o Curso Normal poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para a atuação na educação infantil; educação nos anos iniciais do ensino fundamental; educação nas comunidades indígenas; educação de jovens e adultos; e educação de portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999). (COSTA; MENESES, 2019, p. 98)

A atual Constituição Federal foi promulgada em 5 de outubro de 1988, também conhecida como a "Constituição Cidadã", manteve a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional de forma privativa, ou seja, exclusiva (Art. 22, Inciso XXIV, e conforme Saviani, 2013, p. 213-214);

[...] Dedicar uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto), na qual se estipula como base do ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, Incisos I a VII. In: VITA, 1989, p. 182). [...] estatui o princípio da autonomia universitária (Art. 207) e estabelece pelo artigo 211, o regime de colaboração entre a União, os estados, Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas de ensino. Vê-se, pois, que a atual Constituição não apenas mantém, mas amplia os princípios previstos nas Constituições anteriores. Assim, a gratuidade que antes se limitava ao ensino fundamental, agora se estende a todo o ensino público.

O último período citado por Saviani (2009), foi o “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).”

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009, p. 147)

A necessidade de universalizar a instrução elementar, ou seja, garantir que todas as crianças tivessem acesso à educação básica, foi um dos principais fatores que levaram à criação dos sistemas nacionais de ensino. E conforme Saviani (2009, p.149):

[...] Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (SAVIANI, 2009, p. 149)

Segundo Saviani (2009, p. 148-149) são caracterizados dois modelos de formação de professores, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar; e o modelo pedagógico-didático que se contrapondo ao anterior, levando em conta que a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico e didático. Sendo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários.

No ensino primário a formação de professores acontecia nas Escolas Normais de nível médio, e a formação de professores para o curso secundário acontecia nas instituições de nível superior (licenciaturas), desde o início do século XX. De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 102):

Em 1982, o art. 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei n. 7.044/82, que mantém a formação na Habilitação do Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em seguida, criaram-se os cursos de Licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas para formar docentes que poderiam atuar de 5ª a 8ª. séries e também, de 1ª a 4ª séries.

As resoluções do Conselho Federal de Educação, em relação as licenciaturas em geral estabeleciam o currículo mínimo a ser cumprido e determinava as disciplinas obrigatórias. Para esse período, entre os anos de 1960 até o final dos anos 1980, pesquisas já mostravam fragilidades nos cursos de formação de professores no país.

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. As pesquisas mostram que acabou ocorrendo uma descaracterização crescente dessa habilitação no que se refere à formação para a docência (MELLO, 1985). Porém, por indução do governo federal a partir de 1982, tomavam corpo em alguns estados do país, e por estes financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os Cefams foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação oferecida (GOMES, 1993; GROBAUM et al., 1993; PIMENTA, 1995 apud GATTI; BARRETO, 2009. p. 39).

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), que ofereciam formação em nível médio, com a promulgação da nova LDBEN - Lei 9.394/1996, foram fechados, sendo transferido para o nível superior a formação docente. Em 1986, foi reestruturado o Curso de Pedagogia, pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer n. 161, o qual delegou a esses cursos oferecer também a formação para a docência de 1ª. a 4ª séries. Nas licenciaturas em geral, as resoluções do CFE indicavam um currículo mínimo a ser seguido em cada uma delas, definido por disciplinas obrigatórias. A configuração curricular dos cursos privilegiava a formação na área específica, sendo realizada ao final do curso a complementação pedagógica. (BORGES, AQUINO E PUENTES, 2011)

Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, que trouxe alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71. Mantém a formação na Habilitação Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental: a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (BRASIL, 1996). Com essa lei instauram-se, então, os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries. Esses cursos poderiam formar professores com integração de áreas, o que foi uma inovação; por exemplo, a licenciatura em Ciências (com componentes de Biologia, Física e Química), ou em estudos sociais (com componentes de História, Geografia, Sociologia). A implantação das licenciaturas curtas (polivalentes), para formar

docentes para o ensino fundamental, gerou polêmicas e contraposições de acadêmicos e de entidades corporativas, o que levou o então Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações normativas para tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas, como habilitações específicas, no intuito de que esta modalidade viesse a ser substituída no tempo pelas habilitações plenas. Com o objetivo do aperfeiçoamento da formação de docentes do ensino básico, o CFE aprovou a Indicação nº 8/86, em meados dos anos 1980, que propunha a extinção dos cursos de licenciatura curta apenas nas grandes capitais do país, tendo em conta as melhores condições de oferta de cursos superiores nessas localidades e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a esses cursos. Eles só virão a ser extintos completamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em meados para o final dos anos 1990. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 39-42)

Conforme Gatti e Barreto (2009) os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores após 1960 no Brasil, se encontrava nas Leis nº 4.024/61(LDB), 5.540/68 (Reforma universitária), 5.692/71 (Reforma da LDB de 1961) e 7.044/82 (fim da profissionalização compulsória do Nível Médio), e decorrentes normatizações em nível federal e estadual.

Em “estado da arte” sobre a formação de professores abrangendo os anos 1950 a 1986, Silva et al. constata que os diversos trabalhos voltados principalmente à análise e discussão de como o professor é formado denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135 apud (GATTI; BARRETO, 2009 p. 39-42).

De acordo com Borges; Aquino; e Puentes (2011), aconteceu a ascensão de governos neoliberais na década de 1990, sendo orientados pelo Consenso de Washington, que oportunizaram reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo. Saviani (2007) explica que fora promovida uma reunião em 1989, por John Williamson, no International Institute for Economy, localizado em Washington, para debater as reformas consideradas importantes na América Latina. Segundo Williamson, o Consenso de Washington é todo o conjunto das recomendações saídas da reunião [...] “porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia”. (BORGES, AQUINO E PUENTES, 2011, p. 104)

A direção dentro dos princípios do neoliberalismo chega ao Brasil, após a década de 1990, e a pesquisa de Borges (2009) citada por Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 104) relata

que, nessa perspectiva, o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho.

O arcabouço jurídico para as transformações institucionais e educacionais reivindicadas foi construído coletivamente no processo que resultou na Constituição Federal, promulgada em 1988. Seguiu-se a ela, por necessária, uma nova LDB. Foram mais oito anos de intensos trabalhos, num longo processo de disputa e de algumas vitórias para o movimento dos educadores, que a discutiram e elaboraram num inédito processo de discussão coletiva somente possível pelas condições favorecidas pelo então processo de redemocratização do país. (SCHEIBE; BAZZO, 2016)

Nesse cenário de debates, discussões, mudança de paradigma e proposições, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 23 de dezembro de 1996, LDBEN - 9.394/1996; definindo, estabelecendo e regularizando o sistema educacional brasileiro baseada nos princípios presentes na Constituição. A LDBEN (9.394/1996) foi promulgada em um contexto marcado pelo neoliberalismo de mercado, enfatizando o ensino privado e sugerindo uma escola dual. E de acordo com Gatti; Barreto (2009) as mudanças são orientações para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação.

Segundo os artigos 62 e 63 da LDB (Lei n.º 9.394/96):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes

matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

É exigida a formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica e, para a atuação na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação mínima é o Curso Normal em nível médio. Os Institutos Superiores de Educação manterão cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado a formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental, programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica e programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

De acordo com os artigos mencionados, as universidades têm a liberdade de organizar a formação de professores de acordo com seus próprios projetos institucionais, desde que os

cursos sejam oferecidos em licenciatura plena. Elas podem optar por incorporar os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e as Escolas Normais Superiores (ENS) nessa formação, embora a denominação e a flexibilização dos ISEs sejam regulamentadas em uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 30/9/99. Além disso, o artigo 7º, inciso VII, da Resolução CNE/CP nº 1/2002 indica que os ISEs podem ser criados em instituições que não possuem autonomia universitária. Esses ISEs, seja em faculdades isoladas ou integradas, representariam um novo formato de formação de professores, substituindo os cursos fragmentados oferecidos de forma dispersa. A proposta dos ISEs é integrar a formação de professores em diferentes níveis de ensino e especialidades, estabelecendo uma base comum de conhecimentos e práticas pedagógicas. Além disso, a institucionalização da Escola Normal Superior seria realizada no âmbito dos ISEs. (GATTI, BARRETO, 2009, p. 43 -44)

No cenário após a promulgação da Lei 9394/1996 foi dado o prazo de 10 anos para formação em nível superior a todos os docentes com formação em nível médio. De acordo com Gatti; Barreto (2009, p. 43), esse prazo foi importante, pois no Brasil, nesse período, muitos professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) tinham apenas formação no magistério (nível médio), e muitos professores sem formação no Ensino Médio. [...] “Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior”. Sendo o Curso Normal Superior e a Licenciatura em Pedagogia procurados.

No dia seguinte após a publicação da LDB, foi promulgada a Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b), a qual criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF. Em seu art. 9º, § 2º, foi estabelecido novamente um prazo para a obtenção de certificação, neste caso para professores sem qualquer formação: “Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes”.[...] em 6 de dezembro de 1999, o artigo 62 da LDB foi regulamentado por meio do Decreto nº 3.276, o qual dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, definindo a exigência de formação superior para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental: [...] A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores (BRASIL, 1999b, Art. 3º, § 2º).(SUFICIER; AZADINHO; MUZZET, 2020, p. 1463)

O Curso Normal Superior foi criado através do Decreto nº 3.276, única formação de nível superior que seria aceita para o exercício profissional nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme o Parecer CNE nº 970/1999, do CNE (BRASIL, 1999c), a LDB normatizou que, com o prazo estabelecido de 10 anos, os professores desse nível de ensino deveriam ter a certificação no Curso Normal Superior (BRASIL, 1996a, Art. 62 e Art. 87, §

4º). Foi definido no artigo 64 da referida lei, de acordo com Suficier; Azadinho; Muzzet (2020), a atuação dos profissionais com diploma em Pedagogia:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996a, Art. 64).

Segundo os autores, será realizada, preferencialmente, em cursos Normais Superiores a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, reservada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, (BRASIL, 2000, Art. 1º). O que antes manifestava a obrigatoriedade – “exclusivamente em cursos Normais Superiores” (BRASIL, 1999b, Art. 3º, § 2º) – da formação em nível superior, [...] “foi redefinido para algo meramente preferencial, o que no caso denotava a exigência da formação apenas quando possível. Nota-se, que, com essa alteração, a meta estabelecida no art. 87, § 4º não foi revogada ou excluída da LDB.” (SUFICIER; AZADINHO; MUZZET, 2020, p. 1465)

A concepção de cada curso, entretanto, decorre de projetos distintos de formação de professores. O Normal Superior forma o professor *stricto sensu* para atuar nas instituições escolares de educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, tendo as competências como eixo basilar da formação inicial do professor, enquanto que o curso de Pedagogia com 3.200h, em quatro anos no mínimo, tem como centralidade a produção de conhecimento (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.151) e forma o professor, o pesquisador e o gestor educacional da educação básica para atuar em espaços escolares e não escolares. Por força do art. 11 da Res. CNE/CP n.1, de 15/05/2006 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, as instituições de educação superior que mantinham o Normal superior, à época, puderam transformá-lo em curso de Pedagogia, com adaptações em seu projeto político pedagógico. (BRZEZINSKY, 2010, p.2)

As normatizações e autorizações de cursos formadores de professores, posteriores a essa resolução, permitem a instauração de escolas normais superiores, isoladamente, e o número destas cresce, mas o mesmo não acontece com os ISEs, com o que vai se perder gradativamente a ideia de organicidade na formação de docentes.

[...] só quer ser professor quem não pode ser outra coisa. Falta aqui o gosto pela instrução, faltam incentivos para os mestres, falta pessoal para as escolas desta categoria, e a província é pobre. Além das escolas normais, existe outro sistema, empregando-os como alunos-mestres, depois como ajudantes. Mas com quem aprenderão estes adjuntos, os métodos de ensino e o sistema prático de dirigir uma escola? Com os mestres das escolas? Mas estes, onde aprenderam estas coisas? Acredito numa conciliação entre os dois sistemas. Proponho a criação de uma escola preparatória. Os alunos que a frequentarem, serão ao mesmo tempo alunos-mestres nas escolas primárias da capital. Assim, a prática andarás perto da teoria. Esta providência servirá de incentivo poderoso aos ânimos vacilantes, e muito contribuirá para que desapareça, ou ao menos diminua, essa aversão geral que se tem hoje às

augustas funções do magistério. Em matéria de instrução, vale mais o saber fazer, do que o próprio saber. (PROVÍNCIA do Paraná. Relatório de 1867, p. 30 a 32, grifos nossos). As inquietações de Burlamaque, ainda que sejam datadas do século dezanove permanecem atuais, pois, a docência continua desvalorizada enquanto profissão, uma vez que para ser professor na educação básica, embora haja a exigência legal prevista na LDB nº 9.396/1996 de formação em cursos de licenciaturas ou de complementação pedagógica, ainda persiste um índice de aproximadamente 50% de profissionais, não formados para a docência, em salas de aula da educação básica (COSTA, 2017, p. 264). (COSTA; MENESES, 2019, p. 97)

Os autores Suficier; Azadinho; Muzzet (2020) expõe que o Conselho Nacional de Educação, em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 estabeleceu o curso de Pedagogia como a única graduação para a atuação na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2006, Art. 4º) que deveria ser ofertada nas instituições de ensino superior. [...] “A mesma resolução faz referência ao Curso Normal de Nível Médio (Art. 2º, 4º e 9º).” Segundo Suficier; Azadinho; Muzzet (2020), aponta o artigo 11 do documento: “As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução” (BRASIL, 2006, Art. 11).

Após a resolução de 2006 o Curso Normal Superior teve seu prazo de validade vencido, formando em massa uma quantidade de professores e cumprindo o que estabelecia a lei. Sendo assim, o curso de pedagogia passou a preparar em nível de graduação. É nítido o paralelismo dos objetivos do Normal Superior com a base docente do curso de graduação plena de Pedagogia.

Segundo Curi (2022, p.4), [...] “Essa experiência do Normal Superior, infelizmente teve vida curta e não conseguiu competir com as graduações em Pedagogia que tinham uma habilitação mais ampla e teve a preferência das instituições e dos novos candidatos”.

Em 2017, por meio da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), ocorreu a última alteração no artigo 62 da LBD, dando a sua configuração atual. Conforme apontam Lima e Maciel (2018, p. 9), referida lei “materializou a reforma do ensino médio do Governo Temer”, o que afetou direta ou indiretamente toda a educação básica. [...] Tem-se que, as exigências atuais para a formação e atuação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, possuem – após tantas promessas não cumpridas presentes na legislação (BRASIL, 1996; 2001; 2014) - diretrizes muito semelhantes aquelas presentes na LDB promulgada há mais de duas décadas. As duas diferenças a serem ressaltadas são: a exclusão da exigência de formação superior em universidades e institutos superiores de educação, posto que há um leque maior de instituições formadoras; e a desnecessária inclusão da expressão “licenciatura plena”, visto que as licenciaturas curtas foram extintas pela LBD de 1996, conforme ressaltado pela Resolução CES nº 2, de 19 de maio de 1999 (BRASIL, 1999d) (SUFICIER; AZADINHO; MUZZET, 2020, p. 1468)

Sobre à formação de professores para a Educação Infantil, suspeita-se segundo Gatti, Barreto (2009, p. 258), que atualmente [...] “a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches”. (GATTI, BARRETO, 2009, p. 258)

Consideramos que o fato da docência ser exercida por profissionais não formados em cursos de licenciaturas ainda é um desafio que pressupomos não ser resolvido até 2024, como previsto pela meta 15 do PNE. O agravante está na lei nº 13.415/2017 que alterou o art. 62 da LDB nº 9.394/1996, indicando que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017). Portanto, a recém-publicada lei ratifica a excepcionalidade da formação em nível médio, Curso Normal, para essas fases iniciais da formação escolar. Frente a essas considerações, manifestamos o entendimento de que o Curso Normal é convergente aos Cursos Técnicos porque ambos têm como finalidade a formação dos seres sociais para o mundo do trabalho. (COSTA; MENESES, 2019, p. 97)

Segundo Neiva (2018, p. 46), após a aprovação da LDB/1996 e do primeiro Plano Nacional de Educação em 2001, que instituiu como uma de suas metas a elevação do nível de formação dos professores, propondo que possuísem formação específica de nível superior para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o Curso Normal em Nível Médio perdeu relevância e diminuiu a oferta.

A educação da criança, que desde a Constituição de 1988 passou a ser um direito, foi ganhando forma até que, em 2009, através da emenda constitucional de nº 59, a educação infantil passou a integrar a educação básica e a pré-escola tornou-se obrigatória, com universalização prevista até o ano de 2016, gerando assim uma expansão de sua oferta e conseqüente aumento da demanda de professores habilitados para o atendimento do público infantil. (NEIVA, 2018, p. 47)

Mesmo que sejam poucas as intervenções do Estado brasileiro na formação docente no século XX, Sousa (2017), relata que podemos entender que o exercício da profissão e a atuação do professor se formaram conforme o modelo econômico, atendendo ao sistema capitalista na tentativa da criação de um trabalhador-cidadão, ligado à ideia de contemporaneidade.

[...] Percebemos os indicativos para a formação profissional em serviço e a reavaliação dos cursos de formação, bem como dar voz aos professores ao investir na sua formação. Os trabalhos vêm indicando uma contestação ao viés escolarizante, presente nas instituições de formação de professores e de educação da criança pequena, bem como cursos de formação preparados em pacotes, esporádicos, via repasse e alheios às necessidades reais dos professores e das instituições educativas. Esses cursos expressam-se como um conjunto de métodos e atividades a serem seguidos pelos educadores e não emergindo da realidade, interesses e necessidades do professor e dos alunos. (RAMOS, 2007, p. 84)

Freitas (2007, p.1028), afirma que o retorno e o crescimento dos Cursos Normais em Nível Médio, para a formação de professores da Educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, consolidam a formação neste nível de ensino como política pública contínua, [...] “posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública”.

A formação de professores em Nível Médio no Brasil é aceita em lei, mas tratada como uma alternativa provisória, enquanto não se alcança plenamente a formação em Nível Superior. Esse modelo é aceito como forma, inclusive, de não dificultar a expansão da Educação Infantil. (NEIVA, 2018, p. 60)

Devido a instituição das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, através da Resolução CNE/CP nº 01/06 ocorreu essa mudança, que definiu que o curso passasse a ser oferecido à formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, função que após a promulgação da LDB 9394/96 e através da Resolução CNE/CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999 vinha sendo realizada, preferencialmente, pelo Curso Normal Superior. Na vigência da LDB surgiu essa modalidade de formação, sendo admitida como alternativa para alcance da meta de formação dos professores da educação básica em nível superior até o fim da década da educação – 1997 a 2007. [...] “Neste período houve uma busca maciça por formação, em especial no Curso Normal Superior, que teve ampla disseminação pelo interior do estado de Minas Gerais.” (NEIVA, 2018, p. 52)

Nesse contexto, ao introduzir a educação infantil na Educação Básica, e definir que o atendimento às crianças será educacional, tem-se por extensão o entendimento que o profissional responsável por ele deverá ser o professor, preferencialmente formado em nível superior. Essa mudança de cenário causou demanda por ajustes na profissionalização do professor, provocando há mais de uma década, considerável corrida em busca de formação em nível superior, especialmente através do Curso Normal Superior, que foi se arrefecendo ao longo dos anos. (NEIVA, 2018, p. 57)

O Ensino Normal no estado de Minas Gerais é oferecido ainda hoje, embora cada vez menos seja reconhecido como formação essencial para a atuação da Educação Infantil e nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, sendo que a licenciatura em Pedagogia tem preferência sobre o referido magistério (SANTOS, 2019).

[...] o Parecer CNE/CEB nº 24/2007, ao se posicionar sobre como deve ser entendida a designação “Magistério da Educação Básica” para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB): (...) podem ser docentes integrantes do magistério da Educação Básica em efetivo

exercício na rede pública, contemplados no inciso II do parágrafo único do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, os seguintes profissionais que tiverem seu ingresso mediante concurso público específico ou, excepcionalmente, contratação ou designação de acordo com legislação e normas que regem o respectivo sistema de ensino: - na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem ser docentes os habilitados em curso Normal de nível médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em Programa Especial a isso destinado, criado e devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino. Em caráter excepcional: - na etapa de creche da Educação Infantil podem ser docentes os profissionais que recebem autorização do órgão competente de cada sistema de ensino para exercer a docência, em caráter precário e provisório, na falta daqueles devidamente habilitados para tanto (BRASIL, 2017, p.11-12, grifos dos autores). (NEIVA, 2018. p. 54)

Apesar da ênfase dada pela LDB à formação docente em nível superior, a preparação em nível médio será por muito tempo necessária em diversas regiões do País e em particular, do Estado de Minas Gerais. [...] “Além disso, poderá cumprir três funções essenciais: o recrutamento para as licenciaturas, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas e o atendimento a professores em centros de formação continuada”. (Parágrafo 2.2 - Parecer CEE/MG nº 1.175/2000). (MINAS GERAIS, 2016, p. 8)

Para nortear as escolas estaduais e as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) sobre o funcionamento do Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais erigiu o Documento Orientador do Curso Normal em Nível Médio Professor de Educação Infantil em 2016, devido a necessidade da formação inicial e continuada dos professores que atuarão com as crianças do estado em instituições de Educação Infantil, este documento trouxe uma nova estrutura curricular que foi adotada pelas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais que ofertam o Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil, a partir do primeiro semestre letivo de 2017. Nesse mesmo documento é disponibilizado a estrutura de funcionamento Curso Normal: Denominação: Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil; Regulamentação: Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Parecer CEE/MG nº 1175, aprovado em 19/01/2001 e Resolução CEE/MG nº 440, de 13 de dezembro de 2000; Pré-Requisito: Conclusão do Ensino Médio para organização de plano de estudos; Público Alvo: Profissionais que atuam em creches e pré-escolas sem habilitação, alunos egressos do Ensino Médio, profissionais com formação em nível superior e sem habilitação para a docência na Educação Infantil (Quando o número de candidatos for superior ao número de vagas ofertadas, a escola deverá realizar sorteio de forma a atender a todos em igualdade de direitos); Duração: 3 (três) semestres letivos. (MINAS GERAIS, 2016).

O Ofício Circular Nº 016 de 24 de janeiro de 2008 da Superintendência de Ensino Médio e Profissional, dirigido às Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais, visando ao repasse de orientações às escolas que implementariam o Curso Normal em Nível Médio em Educação Infantil, informa que naquele ano essa modalidade de formação de professores seria implantada e implementada nas sedes das 55 (cinquenta e cinco) SRE/MG. Este documento orienta ainda que: “As escolas estaduais que já oferecerem o Curso Normal em Nível Médio – em Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2008, deverão oferecer somente matrícula na modalidade de Educação Infantil e garantir a terminalidade dos alunos em curso.” (BELO HORIZONTE, 2008, p. 1)

O objetivo da SEE/MG através o novo modelo curricular do Curso Normal, é realizar a integração dos conteúdos do ensino médio com os de caráter pedagógico, de modo a relacionar a cultura, a investigação científica, o conhecimento tecnológico e a realidade social do educando, permitindo-lhe perceber a abrangência e o significado dessas relações no seu campo de estudo, conforme citado no Parágrafo 2.3 - Parecer CEE/MG nº 1.175/2000. Referindo-se às disciplinas de Formação Profissional, integradas às propostas da Base Nacional Comum que constituem o núcleo fundamental da formação docente, privilegiando uma relação constante entre os saberes pedagógicos e científicos (MINAS GERAIS, 2016)

De acordo com o Documento Orientador do Curso Normal em Nível Médio Professor de Educação Infantil, Minas Gerais (2016), o profissional responsável pelo trabalho pedagógico com as crianças nas instituições de Educação Infantil é o professor, com formação em Pedagogia ou, no mínimo, com a formação em nível médio na modalidade Normal. Sua formação deve garantir que sejam efetivamente desenvolvidos conteúdos, competências e habilidades necessárias à docência na Educação Infantil relativos ao cuidar e educar crianças, tratados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Segundo Neiva (2018), o Documento Orientador do Curso Normal em Nível Médio - Professor de Educação Infantil apresentou o Currículo para ser implantado em 2017, constatando que a formação de professores para a educação infantil é um dos grandes desafios da educação pública brasileira, sendo esta a etapa com o menor percentual de profissionais qualificados, e prevê que “O profissional responsável pelo trabalho pedagógico com as crianças nas instituições de Educação Infantil é o professor, com formação em Pedagogia ou, no mínimo, com a formação em nível médio na modalidade Normal” (MINAS GERAIS, 2016, p. 5).

A Secretaria de Estado de Educação ciente dos baixos níveis de formação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino infantil, nas diversas regiões do estado de Minas Gerais, pretende atender as reivindicações das Prefeituras Municipais, desenvolvendo programas de revitalização da Educação Infantil, quanto ao aspecto de qualificação de profissionais que nela atuam e que não possuem a

qualificação mínima legalmente definida na LDB, ou seja, o curso Normal em nível médio. Considera oportuno oferecer Curso Normal – Professor de educação Infantil, em nível médio para atendimento a uma clientela que não possui (sic) a qualificação mínima legalmente definida na LDB. O curso visa atender aos alunos egressos do ensino fundamental que atuam nas instituições de ensino de Educação Infantil e que não têm a habilitação para o exercício do magistério. Além deles, um número expressivo de profissionais em exercício em creches e pré-escolas têm (sic) procurado regularizar sua situação de professor leigo buscando curso de nível médio, mas com compromisso de qualidade de formação. Pretende atender também a estudantes que concluíram o ensino médio e que gostariam de habilitar-se para ser professor na educação infantil com aproveitamento de estudos, ou seja, fazendo sua formação docente de modo subsequente ao ensino médio, mas ainda neste nível de ensino, onde esta formação pode ser oferecida de modo mais acessível para eles do que em nível superior. (MINAS GERAIS, 2007, p. 1)

Portanto, reconhecendo de que é na educação infantil que se concentra o maior percentual de professores sem a formação adequada, Gatti e Barreto (2009) chama a atenção, a enorme lacuna em relação à formação de professores para a educação infantil, onde se concentra o maior percentual de docentes sem formação adequada. E afirma que:

Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Segundo Nóvoa (2017, p. 131), é essencial refletir a formação dos professores como uma formação profissional e gerar um lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação. Alçando a importância da profissão para formação e da formação para a profissão. Isso significa, que a formação de professores é um processo essencial para a melhoria da qualidade da educação no país. É preciso valorizar a profissão e garantir que os futuros professores sejam formados de maneira adequada, de forma a contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante dos constantes desafios e demandas pela qual a formação de professores no Brasil transita, é necessário investir em políticas públicas que visem a valorização da carreira docente e a melhoria das condições de trabalho e remuneração dos professores, bem como em uma formação inicial e continuada de qualidade, capaz de preparar esses profissionais para os desafios da Educação Básica no século XXI. Em Minas Gerais, assim como em todo o país, essas demandas se mostram urgentes e necessárias para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Sendo assim, após um relevante conhecimento da história da formação de professores no Brasil e Minas Gerais, será possível no próximo capítulo aprofundar a compreensão da

formação de professores por meio do Curso Normal na cidade de Uberaba - MG no período pós-LDB/1996. A fim de compreender os desafios e as perspectivas que essa formação ofereceu para os profissionais da educação na região.

## **CAPÍTULO 2**

### **CURSO NORMAL EM UBERABA**

Resgatamos as trajetórias históricas do desenvolvimento da formação docente no contexto da modernidade no Brasil e, como esse processo se desenvolveu em Minas Gerais, abordando questões sobre a formação do professor, enfatizando a profissionalização docente, ampliação da escolarização pública e as legislações educacionais. Nesse capítulo objetivamos apresentar a formação de professores no Curso Normal na cidade de Uberaba – MG, com base nos documentos oficiais, legislações e nas investigações feitas pelos teóricos Riccioppo Filho (2007), Guimarães (2012), Sousa (2017) e Oliveira (2018).

A formação de professores é um tema fundamental para a qualidade da educação em todos os níveis, e compreender como ela se desenvolveu nos contextos da esfera federal, estadual e da própria cidade pode contribuir para a compreensão das reformas da formação de professores no Brasil e no contexto local, destacando as influências políticas, sociais e culturais que moldaram a formação docente ao longo do tempo, bem como as implicações dessas transformações na educação e na sociedade em geral.

Para que fosse possível nos situar dentro de um contexto sócio-histórico, realizamos uma descrição histórica da cidade de Uberaba, para contextualizar o espaço socioeconômico e cultural da Escola Normal, e da comunidade local em que o Curso Normal foi inserido. No Anexo A encontra-se numa breve linha do tempo da história de Uberaba.

Dividimos esse capítulo em duas seções: Das Origens do Curso Normal em Uberaba a HEM (LDB 5.692/71) e o Curso Normal em Nível Médio em Uberaba após (LDB 9.394/96). Evidenciamos as principais escolas normais que existiram na cidade, a influência das políticas públicas de educação no processo de formação de professores, as mudanças na legislação que afetaram a formação docente ao longo do tempo, as práticas pedagógicas adotadas na formação dos professores e o impacto da LDB de 1996 na formação de professores na cidade, incluindo as mudanças curriculares, a formação continuada de professores e a ampliação do acesso ao Ensino Superior para a formação docente.

## 2.1 DAS ORIGENS DO CURSO NORMAL EM UBERABA A HEM (LDB 5.692/71)

Figura 1 – Linha do tempo da história de Uberaba

ANO	EVENTO
1722	Abertura da estrada de São Paulo às minas de ouro de Goiás pelo bandeirante Anhangüera. Hoje, a estrada se tornou a principal ligação entre São Paulo e Goiás/Brasília, um dos eixos de desenvolvimento do Brasil Central, totalmente duplicada entre Uberaba e São Paulo.
1809	O fundador de Uberaba, Sargento-Mor Antônio Eustáquio da Silva Oliveira, estabelecido no Arraial do Desemboque, pertencente, então, à Província de Goiás,

foi nomeado “Comandante Regente dos Sertões da Farinha Podre”.

- 1812** Início da formação do povoado de Uberaba, por fazendeiros e famílias migrantes do Arraial do Desemboque, vindos em busca de pastagens e terras férteis, devido à decadência da exploração aurífera naquele Arraial. O lugar escolhido foi às margens da Estrada do Anhangüera e a primeira atividade econômica do seu povo foi a agricultura e a pecuária. O primeiro arraial fundado na região de Uberaba foi o Arraial da Capelinha, por José Francisco de Azevedo.
- 1816** A região do atual Triângulo Mineiro foi desanexada da Capitania de Goiás e passou a pertencer a Minas Gerais. O Major Eustáquio passou a residir nas margens da Estrada do Anhangüera, liderando a formação e administração do novo Arraial da Farinha Podre ou Santo Antônio de Uberaba.
- 1819** O Arraial recebeu a visita do ilustre viajante Auguste de Saint’Hilaire, que o descreveu assim: “Farinha Podre está situado no meio de campos, em um largo vale regado por um pequeno córrego. A povoação se compõe de umas 30 casas, dispersas, sem ordem, dos dois lados do ribeiro, todas, sem exceção, foram construídas recentemente”.
- 02/03/1820** Criação e instalação da Freguesia (paróquia) de Santo Antônio e São Sebastião de Uberaba, por decreto de Dom João VI, então rei de Portugal residindo no Brasil. O ato representou o reconhecimento oficial do povoado perante o Estado e a Igreja, definindo os limites de seu território e a abrangência do Cartório Eclesiástico nele instalado. Comemora-se, nessa data, o “Aniversário de Uberaba”.
- 1836** Criação do Município de Uberaba, desmembrado de Araxá. O Arraial passou a se chamar, então, Vila de Santo Antônio e São Sebastião de Uberaba.
- 1840** Criação da Comarca do Rio Paraná, com sede na Vila de Uberaba, cuja denominação, mais tarde, foi alterada para Comarca de Uberaba.
- 1850** Início de grande incremento da atividade comercial, devido à ação de tropeiros que transformaram Uberaba em centro abastecedor do Brasil Central, o “Porto do Sertão”.
- 1856** Elevação da Vila à categoria de Cidade, com o nome de Cidade de Uberaba, título-homenagem merecido por seu desenvolvimento e importância.
- 1859** Construção da Santa Casa de Misericórdia, único hospital a existir, por várias décadas, no Sertão da Farinha Podre, pelo Capuchinho Frei Eugênio Maria de Gênova.
- 1865** Na Guerra do Paraguai, Uberaba sediou a reunião de poderoso exército, formado por soldados de várias regiões de Minas, Goiás e São Paulo, protagonista da famosa Epopéia da Retirada de Laguna. Por causa da guerra, a importância da atividade econômica de Uberaba aumentou, pois, as vias de acesso ao sertão de Mato Grosso pelo rio Paraguai foram interrompidas.
- 1875** Entrada dos primeiros exemplares de gado de raça Zebu na região do Triângulo Mineiro, pelo Major Inácio de Melo França, natural do Desemboque, fazendeiro em Jataí-GO, que os comprou em Santa Cruz, Rio de Janeiro (Hildebrando Pontes).
- 1877** Fundação da Imprensa, em Uberaba, pelo médico francês e prefeito Henrique Raimundo Dês Genettes, que passou a denominar de Triângulo Mineiro a vasta região até então conhecida como Sertão da Farinha Podre. P;35
- 1880** Início do primeiro ciclo industrial da cidade com a instalação da Fábrica de Tecidos Cassu, do Engenho Central de Açúcar, fábricas de cerveja, de laticínios, de vinhos e de cerâmica.

- 1882** Instalação da Escola Normal, sob a direção do Major Joaquim de Oliveira Pena.
- 1886** Deu entrada, no Município de Uberaba, o primeiro touro Zebu, oriundo da Índia, adquirido pelo Coronel Manoel Borges de Araújo, sendo conduzido para a Fazenda Buriti.
- 1885** Criação do Colégio Nossa Senhora das Dores – Irmãs Dominicanas. 1889 – Chegada das pontas dos trilhos da Estrada de Ferro Mogiana a Uberaba, ligando-a com São Paulo e o litoral. A cidade fortaleceu sua economia, atraindo imigrantes italianos, árabes, espanhóis, portugueses. Por seu desenvolvimento, passa a ser chamada de “Princesa do Sertão”.
- 1895** Fundação do Instituto Zootécnico, primeira escola de Ensino Superior de Uberaba, para a formação de Agrônomos e Zootecnistas. Funcionou até 1898.
- 1898** Início das viagens de triangulinos à Índia para buscar exemplares zebuínos das raças Nelore, Guzerá e Gir, destinados a melhorar os plantéis de gado existentes na região.
- 1903** Criação do Ginásio Diocesano – Rede Marista
- 1905** Inaugurada a energia elétrica em Uberaba.
- 1906** Realização da 1ª Feira-exposição de animais de origem indiana em Uberaba, sendo 146 animais expostos. O evento realizado, em uma fazenda, deu início a uma fase de grande desenvolvimento da pecuária zebuína.
- 1908** Criação da Diocese de Uberaba.
- 1911** 2ª Exposição-feira Agropecuária de Uberaba.
- 1916** Instalação do Aprendizado Agrícola Borges Sampaio, destinado a formar técnicos agrícolas de nível médio.
- 1919** Implantação do Herd Book zebu, destinado a registrar o pedigree dos animais zebuínos do criatório local. Posteriormente, transformado em Registro Genealógico das Raças zebuínas.
- 1924** Fundação da Associação Comercial e Industrial de Uberaba.
- 1927** Fundação da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Uberaba.
- 1934** Fundação da Sociedade Rural do Triângulo Mineiro, órgão impulsor da pecuária nacional, sobretudo das raças zebuínas, organizadora da Exposição Nacional de Gado Zebu, na primeira semana de maio de todos os anos, desde a sua fundação.
- 1937** Criação da Fazenda Experimental Getúlio Vargas (Fazenda Modelo), onde foram realizadas as primeiras pesquisas de melhoramento genético do zebu e a adaptação de sementes de pastagens, leguminosas e cereais (soja, feijão, milho e café) às terras e climas do cerrado do Planalto Central do Brasil. Devido aos grandes investimentos em desenvolvimento tecnológico, Uberaba é o Município de maior produção de milho e soja do Estado de Minas Gerais.
- 1944** Fundação do Instituto Superior de Cultura, entidade livre que promovia encontros de estudo e debates, entre os intelectuais de Uberaba.
- 1948** Fundação da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro, início da Universidade de Uberaba. Fundação da Faculdade de Enfermagem Frei Eugênio que funcionou na Santa Casa de Misericórdia, até 1956, quando passou a ter sede própria.

- 1949** Criação da FAFI. A fundação da Faculdade de Filosofia vem dar novo impulso às ciências humanas e à reflexão do pensamento.
- 1951** Criação da Faculdade de Direito. Destaca-se entre os principais cursos jurídicos do País. Importantes advogados formaram-se por essa Instituição. Em Uberaba, na década de 70 e de 80, importante revista jurídica era impressa na cidade, com circulação nacional. P;36
- 1951** Criação da Faculdade de Engenharia, curso que impulsionou a construção civil na cidade, pois aumentou a demanda de engenheiros. Vem contribuindo decisivamente para o desenvolvimento da cidade de Uberaba.
- 1954** Criação da Faculdade de Medicina. A Faculdade de Medicina ocupa, desde 1954, o antigo prédio da penitenciária de Uberaba. Construída ainda na primeira década do século XX (em 1911 já se encontrava pronto), a edificação teve planta assinada pelo arquiteto italiano Luigi Dorça e execução a cargo do também italiano Miguel Laterza.
- 1959** Exposição de Gado Zebu se torna nacional.
- 1960** Início do 2o Ciclo Industrial de Uberaba, com destaque para o setor petroquímico ligado à produção de fertilizantes e defensivos agrícolas. Esse novo incremento levou à instalação de três Distritos Industriais no Município, a partir do ano de 1971, com área total de mais de 22.000.000 m<sup>2</sup>.
- 1961** Dr. Humberto Ferreira inicia experimentos que resultaram na cura da Doença de Chagas.
- 1962** Criação da Arquidiocese. Criação da Academia de Letras do Triângulo Mineiro, com sede em Uberaba.
- 1965** Criação da Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro – FCETM.
- 1966** Instalação da Usina de Açúcar de Delta.
- 1970** Início de nova fase de investimentos em desenvolvimento tecnológico da agricultura, que resultou na criação do Projeto da Agrotecnópolis, na década de 1990.
- 1971** Campanha de Reflorestamento.
- 1972** Inauguração da TV Uberaba, em 9/6/1972, na gestão do ex-prefeito municipal Arnaldo Rosa Prata, que doou a área para construção da sede da TV. Construção feita, obedecendo ao padrão médio das emissoras do interior dos Estados Unidos. Segundo o mais antigo funcionário da emissora, ela foi criada, na verdade, em 1970, indo ao ar somente em 1972, sob os auspícios dos Diários Emissores Associados.
- 1974** Criação da Faculdade de Zootecnia.
- 1979** Instalação do Polo Petroquímico.
- 1986** Criação da Bolsa de Arrendamentos.
- 1989** Implantação da Fazenda Energética.
- 1993** Implantação do Projeto de “Escola Cidadã: construção amorosa da cidadania” na Rede Municipal de Ensino de Uberaba.
- 1995** Criação do Porto Seco (Estação Aduaneira de Interior – EADI).
- 1995** Instalação da Faculdade de Educação de Uberaba – FEU. Inauguração do Parque Univerdecidade, com infraestrutura para receber todo tipo de investimento em

tecnologias de ponta.

- 1999** Implantação do Polo Industrial Moveleiro em Uberaba.
- 2002** Início da construção da Estação de Tratamento de Esgoto de Uberaba.
- 2003** Instalação da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC – e da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR.
- 2004** Criação da Faculdade Talentos Humanos – FACTHUS.
- 2005** Consolidação do Projeto “Escola Cidadã” e criação do Projeto “Cidade Educadora” na Gestão Municipal.
- 2005** Transformação da Faculdade Federal de Medicina em Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Fonte: PDME/ UBERABA 2015, p. 87

Figura 2 – Mapa de Minas Gerais com a localização da cidade de Uberaba



Fonte: Disponível em: <https://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-minas-gerais/> Acesso em 14/06/2023.

O Município de Uberaba situa-se na Microrregião do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais, com latitude Sul 19°45'27" e longitude Oeste 47°55'36". A localização do Município, do ponto de vista geoeconômico, é altamente estratégica em função da equidistância média de 500 km, de Belo Horizonte, São Paulo, Brasília e Goiânia, posicionando-se, assim, no centro de um dos mais importantes mercados consumidores do País. O Município é composto pelos bairros rurais: Capelinha do Barreiro, Baixa, Peirópolis, Santa Rosa, Ponte Alta, Barreiro do Eli, Palestina, Itiguapira, São Basílio, Santa Fé e Serrinha. Uberaba é a sede da região administrativa do Vale do Rio Grande. Segundo critérios do IBGE, é uma cidade – pólo da microrregião composta pelos seguintes Municípios: Uberaba, Veríssimo,

Conquista, Delta, Conceição das Alagoas, Campo Florido e Água Comprida. (PDME-UBERABA, 2006. p. 31)

A ligação comercial entre o oeste paulista e o Triângulo Mineiro, onde se encontra a cidade de Uberaba, era bastante forte e estratégica. A expansão da ferrovia Mogiana na região, que conectou importantes cidades produtoras de café, como Ribeirão Preto e Campinas, com o Triângulo Mineiro, permitiu a ampliação do mercado consumidor e a otimização do escoamento da produção de café. Uberaba, que estava localizada em uma posição estratégica na rota comercial da ferrovia Mogiana, soube aproveitar esse intercâmbio comercial para se desenvolver. Mesmo antes da chegada dos trilhos da ferrovia em 1889, a cidade já possuía uma economia forte e diversificada, com destaque para a produção de gado e a agricultura. Em 1874, Uberaba já era um importante centro comercial e urbano na região. (OLIVEIRA, 2018, p. 83)

O Barão do Paraná foi um importante incentivador da introdução do gado zebu no Brasil. Em 1875, ele adquiriu um casal de bois indianos e os levou para a Fazenda Santa Gertrudes, em São Paulo, onde se iniciou a criação da raça zebuína no país. A partir daí a raça se disseminou rapidamente pelo Brasil, especialmente na região do Triângulo Mineiro, onde o clima seco e quente favorecia a adaptação desses animais. A criação do gado zebu representou uma grande mudança na pecuária brasileira, trazendo mais produtividade e resistência aos rebanhos. Conforme, Nabut (1985) citado por Riccioppo Filho (2007, p.133):

O gado zebu puro-sangue chegou a Uberaba em 1888, quando os fazendeiros Delfino Gomes da Silva e Hipólito Rodrigues da Cunha adquiriram alguns garrotes da raça Nelore. Nos anos seguintes, outros lotes de reprodutores indianos foram adquiridos no estado do Rio por fazendeiros locais e confirmou-se sua perfeita adaptação às condições naturais das fazendas uberabenses, além de sua notória superioridade, em termos de produtividade, em relação ao gado crioulo e caracu, que, até então, era criado nas propriedades rurais da região. O zebu espalhou-se rapidamente pelo entorno de Uberaba e seu comércio tornou-se rapidamente um lucrativo negócio, que acabou suprimindo a queda de receita advinda do comércio.

Com a incorporação da raça zebu na bovinocultura de Uberaba, a cidade se tornou uma referência nacional na criação de gado de corte e leite, atraindo investimentos e transformando a economia local. A primeira exposição de gado realizada em Uberaba em 1906 consolidou ainda mais a cidade como um importante polo pecuário no país. (SOUSA, 2017, p. 88)

A cidade se mostrou como percurso obrigatório para o processo de interiorização do território brasileiro, até os primeiros anos da República, se constituindo como residência de muitos viajantes; isso possibilitou a consolidação de uma elite local baseada na agricultura e na pecuária. Esse fato foi marcado por diversos intelectuais uberabenses que tiveram o propósito de escrever, em suas obras, os assuntos

referentes à história da cidade (SAMPAIO, 1971; MENDONÇA, 1974; PONTES, 1978). Isso caracteriza a região como uma das mais antigas do triângulo e principal cidade do Oeste mineiro, até meados do século XX, com papel importante no que diz respeito ao desbravamento e ocupação do Brasil Central. O estudo de Mourão (1959), ao apontar as fragilidades da rede pública de ensino mineira, não se afasta da realidade de Uberaba, no final do século XIX, uma vez que, dominada pelos coronéis, que comandavam a política e a economia da cidade, a instrução tornou-se privilégio das famílias mais abastadas, dando abertura para a atuação do Colégio Marista Diocesano e o CNSD, no final do século XIX (RICCIOPPO FILHO, 2007; GUIMARÃES, 2012). (SOUSA, 2017, p. 83-84)

A cidade era marcada por grandes diferenças sociais, sendo dominada por uma elite rural poderosa. Muitos habitantes da cidade viviam em condições precárias, o que refletia uma realidade similar à de outras regiões do país naquela época. Apesar da falta de saneamento básico, ruas cheias de poeira e da pobreza em que se encontrava considerável parte da população urbana e rural, [...] “Uberaba apresentava, ao final da era imperial, um panorama favorável ao desenvolvimento das atividades econômicas. Era, portanto, um local atrativo para o estabelecimento de muitas famílias vindas de outras partes do país e mesmo do exterior. (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 130-131)

A educação uberabense nas últimas duas décadas do século XIX foram marcadas por fatos de grande relevância. Dentre elas, a criação de uma escola normal pública na cidade, a fundação de várias escolas primárias e secundárias, além das primeiras iniciativas de ensino superior ocorridas no município, já na década de 1890. (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 145)

A escolha de Uberaba como sede de uma Escola Normal se deu em parte pelo fato de que a cidade se destacava como um importante polo econômico na região do Triângulo Mineiro. Com o desenvolvimento econômico acelerado, Uberaba se tornou um dos principais núcleos urbanos da região, apresentando um crescimento demográfico e econômico diferenciado em relação às cidades vizinhas. (OLIVEIRA, 2018, p. 86) A implantação de uma Escola Normal em Uberaba representou uma importante iniciativa para a formação de professores, contribuindo para a qualificação da educação na região e para o fortalecimento da identidade cultural local. A educação, nesse sentido, foi vista como um fator essencial para o desenvolvimento humano e econômico da região.

Em Uberaba, a partir de meados do século XIX, [...] com o crescimento das atividades econômicas urbanas que passaram a exigir uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, a educação escolar cresceu em importância. Como consequência, a nascente classe dominante uberabense forçou a abertura de novas escolas e a ampliação dos níveis de ensino primário e secundário. Além disso, essa elite econômica emergente formada, principalmente, por comerciantes, fazendeiros, juizes e padres, clamava por uma vida cultural mais intensa, o que fez surgir na cidade, nas décadas seguintes, um teatro, associações literárias, jornais e algumas bibliotecas de uso público (CARVALHO, 2016, p. 54). Embora as elites tenham

“forçado” abertura de novas escolas e a ampliação dos níveis de ensino primário e secundário, muitas das instituições de ensino surgidas no período, tiveram efêmera duração. As únicas que fugiram a essa regra foram o Colégio Nossa Senhora das Dores, das irmãs dominicanas, fundado em 1885; o Colégio Marista Diocesano, de 1903 e o Grupo Escolar Brasil, de 1908, que existem até os dias atuais. Dentre as instituições de ensino surgidas no período e que não prosperaram podemos citar, o Colégio Des Genettes (1859-1861)<sup>50</sup>, que fora a segunda instituição de ensino secundária da cidade, a primeira foi já citado Colégio Vaz de Melo (1854-1857); o primeiro Liceu Uberabense (1877-1879); o Colégio da Piedade (1878- 1882); o segundo Liceu Uberabense (1881-1896); o Colégio Uberabense (1889-1896)<sup>51</sup>; o Colégio Maria Isabel (1889-1905); o Seminário Episcopal (1896-1902); o Instituto Zootécnico (1896-1898) e a Escola Normal, instalada em 1882 e fechada em 1905 (MENDONÇA, 2008, p. 111-118). (OLIVEIRA, 2018, p. 82)

De acordo com Guimarães (2012), a Escola Normal Oficial de Uberaba teve uma trajetória marcada por supressões e reaberturas, funcionando em três fases distintas ao longo do tempo. Essa escola foi criada na penúltima década do século XIX (1881), instalada em 1882, e funcionou até o final de 1904, sendo fechada oficialmente no início de 1905. Apesar de alguns autores locais a tratarem como três escolas normais distintas, podemos entender que se trata de uma só instituição que passou por diversas fases em sua trajetória histórica.

A Lei provincial mineira Nº 2.783, criou uma escola normal na cidade de Uberaba em 22 de setembro de 1881, e deu início as suas atividades em julho de 1882. A Lei foi sancionada pelo Senador do Império e Presidente da Província de Minas Gerais, Doutor João Florentino Meira de Vasconcelos e estabelecia em seu Artigo 1º:

É criada uma escola normal na cidade de Uberaba, destinada à preparação de pessoas que se destinarem ao magistério.

§ 1º - O curso da escola será de três anos, compreendendo as matérias que formam o curso da escola normal da capital e distribuídas pela mesma forma.

§ 2º - Poderão ser admitidas à matrícula e frequentar o curso pessoas de ambos os sexos, sendo as lições dadas promiscuamente.

§ 3º - esta escola formará uma sexta sede de circunscrição literária da província, e nela haverá um curso anexo, com a denominação de escola prática, subordinando às mesmas regras da escola prática da capital (SAMPAIO, 1971, p. 381).

De acordo com Sampaio (1971, p. 382), a Circular da Presidência de Minas de 7 de junho de 1882, designou a 8ª circunscrição literária (Sede Uberaba) as seguintes comarcas: Uberaba, Bagagem, Prata, Rio Dourados, Paranaíba, Passos e Muzambinho.

É interessante notar que Uberaba foi uma das primeiras cidades do país a sediar uma escola normal, que era uma instituição destinada à formação de professores para o ensino primário. O fato de a cidade ter sido escolhida como sede de circunscrição literária contribuiu para a instalação da escola normal em Uberaba, já que essa era uma das condições para a criação dessas escolas. Além disso, o fato de as turmas serem mistas na escola normal de Uberaba indicava uma mudança significativa nos padrões de educação da época. A presença

de mulheres na sala de aula era relativamente incomum naquele momento, uma vez que elas eram frequentemente excluídas da educação formal ou tinham acesso limitado a ela. Muitos professores não tinham formação específica para o magistério, o que limitava sua capacidade de ensinar de forma efetiva.

De acordo, com Riccioppo Filho (2007, p. 124):

[...] reinava, na época, o pensamento de que, para tornar-se um professor, bastava o conhecimento de conteúdos específicos, ficando a formação pedagógica em segundo plano. Aliava-se a isso o fato de que não havia, no Brasil (e em Minas Gerais), escolas normais suficientes para formar o corpo de professores necessário à instrução pública e privada. Numa sociedade pré-capitalista, como Uberaba de tempos imperiais, era essa a escola possível e era essa a formação necessária (e suficiente) ao professorado. Como a educação escolar era considerada pela elite rural um complemento desejável, mas supérfluo, na criação de seus filhos – requisito pouco necessário ao modo de vida sertanejo –, por que exigir dos professores uma formação pedagógica mais aprimorada? Uma instrução escolar elementar, fornecida por mestres com uma qualificação mínima, bastava para atender à demanda da época. Somente no último quarto do século XIX, quando se intensificou o processo de urbanização de Uberaba, é que a sociedade local passou a exigir uma escola mais moderna, capaz de derramar a instrução sobre a população ignorante, e que tivesse em suas salas de aula professores dotados de eminentes conhecimentos pedagógicos.

Apesar das melhorias que ocorreram ao longo do tempo, a Escola Normal de Uberaba enfrentou dificuldades para se estabelecer em um local definitivo, o que acabou comprometendo sua trajetória. Além disso, a escola teve dificuldades em cumprir as expectativas do governo em relação à formação de normalistas, o que pode ter contribuído para o seu fechamento em 1905.

[...] Apesar do duro golpe desferido pelo governo, a Escola Normal uberabense manteve o seu funcionamento regular até o ano de 1904, conforme pudemos constatar nas pesquisas realizada no arquivo do jornal *Lavoura e Comércio*. [...] No ano seguinte, suas atividades foram definitivamente suspensas e seu mobiliário cedido ao recém-criado *Ginásio Diocesano do Sagrado Coração de Jesus*. [...] Em março de 1905, a Escola Normal foi definitivamente fechada. Esse fato foi lamentado pelos órgãos de imprensa, que reconheceram a grande perda que aquela medida trouxera para a cidade, principalmente para a população mais pobre, que procurava, tanto na escola primária anexa, quanto no curso secundário, uma forma de ascensão social. [...] A primeira Escola Normal oficial de Uberaba terminava, então, a sua existência, depois de quase 23 anos de funcionamento contínuo, sendo seus arquivos enviados para o governo estadual, estando parte deles, ainda hoje, preservados no Arquivo Público Mineiro. (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 189-1891)

A Reforma Afonso Pena, instituída pela Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892, teve como uma de suas preocupações elevar o nível de ensino normal no país, influenciado pelo positivismo. Essa reforma procurou estabelecer diretrizes para a organização do ensino em todo o país, incluindo a criação de escolas normais e a formação de professores mais qualificados. No entanto, a crise financeira foi a alegação do governo para o fechamento das

escolas normais em Minas Gerais, incluindo a de Uberaba. Isso demonstra que a educação no país enfrentava desafios estruturais e financeiros, que dificultavam a implementação das políticas educacionais e a consolidação das escolas normais como instituições de formação de professores. (OLIVEIRA, 2018, p.196)

Apesar do crescimento econômico da região, a distribuição de renda continuava bastante desigual e grande parte da população ainda vivia em condições precárias. Além disso, as mudanças políticas e econômicas ocorridas com a Proclamação da República no Brasil pouco alteraram a estrutura de poder que prevalecia na região, incluindo Uberaba. Apesar dos esforços do ministro Rui Barbosa em tentar impulsionar a industrialização do país, os interesses das elites rurais, principalmente cafeicultoras, prevaleceram. Com a aliança entre o Estado e as oligarquias rurais, o poder econômico do país continuou nas mãos das mesmas elites que haviam dominado o período imperial, mantendo-se a estrutura social e política anterior.

Paralelamente à trajetória das Escolas Normais, o Estado estabeleceu medidas que visavam garantir um professor autorizado no exercício do magistério. Dessa forma, foram criados mecanismos de seleção e de controle dos profissionais ligados à área, numa dinâmica de expansão e profissionalização da atividade docente, num contexto em que as Escolas Normais cumpriam a dupla tarefa de profissionalizar, adequando professores à legislação e de formar mestres que se encaixavam nos valores morais vigentes. [...] A profissionalização dava-se basicamente sobre dois aspectos, o de adequar o professor à legislação, concedendo-lhe um diploma ou uma licença e o de inculcar nele conhecimentos de cunho pedagógicos. [...] Os indivíduos atuantes no magistério, mas sem formação docente, como era o caso de engenheiros, advogados e jornalistas, por exemplo, estavam obrigados a buscar certificação para continuarem atuando na área. Era papel das Escolas Normais conceder-lhes licenças, desde que houvesse desejo manifesto. (OLIVEIRA, 2018, p. 121)

Essa medida do governo demonstra que havia uma preocupação em garantir que os professores que atuavam no magistério tivessem uma formação específica na área, e as Escolas Normais eram vistas como um local privilegiado para essa formação. Os normalistas eram dispensados do exame de capacidade profissional porque já haviam passado por uma formação pedagógica específica na Escola Normal, o que lhes conferia uma certa vantagem em relação aos candidatos licenciados e que não tinham formação específica (OLIVEIRA, 2018, p. 125).

Quanto ao cargo de diretor da Escola Normal de Uberaba, era conferida uma posição de grande destaque e influência na região, não apenas no âmbito da educação, mas também na política e na sociedade em geral, não sendo necessário ser professor para ocupar o cargo. Essa função, de acordo com o Regulamento nº 100, em seu artigo 29, era de “livre nomeação do presidente da província”. O poder de nomear as bancas de exame e presidi-las permitia ao

diretor exercer um papel fundamental na seleção e formação de professores para toda a região. Além disso, a sua posição central nos assuntos ligados ao provimento das cadeiras de instrução pública da região reforçava ainda mais a sua influência e visibilidade. Como resultado, o diretor da Escola Normal de Uberaba era um personagem de grande importância e prestígio na cidade e na região. (OLIVEIRA, 2018, p.105-106)

Logo após o fechamento da Escola Normal Oficial, a partir do ano letivo de 1905, a escola dominicana abriu seu próprio curso normal, e obteve em agosto de 1906 (sob os regimes de internato e externato) o benefício da equiparação segundo Mourão (1962, p. 91) citado por Guimarães (2012, p.119) “[...]; pelo Decreto nº. 1932 de 06 de agosto de 1906, o colégio N. Senhora das Dores de Uberaba teve as regalias de que gozavam as escolas normais municipais”. Nesse momento Uberaba possuía dois cursos normais, pioneiros na cidade, mas ambos importantes para os processos das escolarizações, primária e normal, na região.

Tendo em vista a missão de evangelizar e educar as classes sociais mais carentes, as Irmãs Dominicanas, vindas da França para o Brasil, em 1885, escolheram Uberaba para se instalar e fundar a primeira escola da cidade. Em outubro desse mesmo ano, no prédio que lhes foi cedido, a Santa Casa de Misericórdia, adaptado para as instalações das irmãs e da escola, as portas se abriam para acolher as seis primeiras alunas. Em sua longa trajetória, tendo como missão oferecer uma educação básica de qualidade, cristã, humanizada e cidadã, o Colégio Nossa Senhora das Dores tem contribuído para a formação de crianças e de jovens com muita competência, idealismo e humanismo. (PDME - UBERABA, 2015, p. 40)

Figura 3 - Colégio Nossa Senhora das Dores

**Figura 3.4 – Colégio Nossa Senhora das Dores**



Fonte: Riccioppo Filho, 2007

O Colégio Nossa Senhora das Dores, por se tratar de escola confessional feminina dirigida por freiras dominicanas (e que funcionava sob os sistemas de internato e externato),

era restrito às mulheres. O ensino era pago, e segundo Guimarães (2012, p. 119), [...] “inviabilizava a frequência à totalidade das mães cujas famílias fossem economicamente menos privilegiadas. De tudo isso decorre a necessidade da existência de uma escola pública gratuita”.

Em sentido diverso, o ensino confessional, representado pelo Colégio Nossa Senhora das Dores, caracterizou-se, desde seu início, pelo fortalecimento e pela expansão, que pode ser notado na fala de Antônio Borges Sampaio (1971, p. 132) que, ao referir-se à instrução em Uberaba, diz a cidade possuir [...] diversos colégios de instrução para alunas, e também diversos para alunos em muitas partes. Grande número de escolas primárias estaduais para ambos os sexos. Uma escola normal com ensino suspenso; um seminário. Um colégio regido por Irmãs Dominicanas para instrução de meninas, ao qual o Governo Estadual concedeu a faculdade de escola normal, frequentada por cerca de 300 alunas, grande número das quais recebem ensino gratuito. Um colégio para educação de meninos que se destinarem à matrícula em cursos superiores, regido pela congregação de Irmãos Maristas, ao qual o Governo Federal concedeu ser equiparado ao Ginásio Nacional. Teve até pouco tempo um Instituto Zootécnico, no qual oito estudantes concluíram o curso regulamentar, e receberam o diploma de engenheiro-agrônomo (Grifo nosso). (OLIVEIRA, 2018, p. 175)

O currículo das Escolas Normais de Minas foi escrito através do Regulamento nº 100, após 1883 que no artigo 166, constava que ele deveria ser dividido em três anos e quais eram as disciplinas ensinadas em cada um deles. No primeiro ano, os alunos aprendiam exercícios de caligrafia e ortografia, além da língua nacional, que incluía leitura de textos clássicos, análise gramatical, lógica e exercícios de construção. Aritmética e metrologia também eram ensinadas nesse ano. No segundo ano, a língua nacional continuava sendo ensinada, mas agora com foco em exercícios de redação e noções de literatura nacional. Aritmética era ensinada com aplicações e exercícios práticos, enquanto a escrituração mercantil era introduzida, com noções teóricas e práticas. Pedagogia teórica, instrução moral, religiosa e cívica, elementos de direito constitucional e economia política também faziam parte do currículo. No terceiro ano, as disciplinas eram mais variadas, incluindo noções práticas de geometria, desenho linear e de imitação, além de geografia do Brasil e história do Brasil. Pedagogia era ensinada com foco em metodologia, educação moral, física e intelectual, além de legislação do ensino. Finalmente, noções de ciências naturais, física e química agrícola completavam o currículo. (SAMPAIO, 1971, p. 382-383).

O currículo no período da criação da escola tinha um aspecto relevante segundo Guimarães (2012) a cadeira de Pedagogia era composta por disciplinas não pedagógicas, mas de formação moral e religiosa: História Sagrada e Instrução Moral e Cívica. Já o currículo de 1896, segundo a autora, era bem extenso, dividido em 7 (sete) modalidades de exercícios

práticos e 21 (vinte e uma) matérias de ensino (teoria e prática), onde se insere a disciplina Pedagogia.

Por meio do Decreto n.º 1.908 de 28 de maio de 1906 (quando a Escola Normal de Uberaba já não funcionava), o governador Francisco Antônio de Sales regulamentou e uniformizou a distribuição das disciplinas em que a Pedagogia continuava presente. (GUIMARÃES, 2012, p. 74)

É interessante notar como o currículo das escolas normais mineiras, buscava formar professores para atuarem no ensino primário, no entanto, é importante destacar que algumas disciplinas técnicas incluídas no currículo, como Escrituração mercantil e Noções de química agrícola, parecem denotar a influência positivista na educação brasileira, que se intensificou na primeira década republicana (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 170). O positivismo valorizava a ciência e a técnica como instrumentos para o progresso e a modernização do país, e isso se refletiu na reforma educacional realizada no início da República, que visava formar professores para atenderem às demandas da modernização econômica e social do país.

Por outro lado, tentando dar algum caráter formativo ao curso, a disciplina de *Pedagogia* (incluindo as metodologias de ensino) já se fazia presente em maior extensão do currículo, se comparado aos regulamentos anteriores. [...] Entretanto, apesar de ser ministrada no 2º e no 3º anos do curso normal, a *Pedagogia* não recebia a atenção que seria de se esperar em um curso de formação de professores. [...] a falta de uma formação teórica que colocasse os alunos em contato com as novas teorias pedagógicas ou com algum tipo de método de ensino, as aulas práticas, que deveriam constituir-se em oportunidades de ligação entre a teoria e a prática, acabavam por transformar-se em momentos formativos nos quais os futuros professores aprendiam como *dar as aulas* a partir da simples imitação do professor regente. (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 170-171)

O Decreto n.º 4.524, de 21 de fevereiro de 1916, unificou a grade curricular de 1916, para todas as escolas normais mineiras, foi mantida a duração do curso em quatro anos e as matérias distribuídas por 14 cadeiras. Em conformidade, com Guimarães (2012, p.84), [...] “o currículo unificado de 1916 contempla sugestões da Congregação de professores da Escola Normal Modelo, mas, também, resgata do currículo das escolas regionais a Higiene (que era lecionada juntamente com a Economia doméstica) e a Pedagogia (que era unida com Metodologia), juntando-as na mesma cadeira.

No que se refere ao currículo, afirmamos que foi o mesmo para todas as instituições do gênero, em Minas. Das quatro propostas curriculares implementadas, pelo governo, durante o tempo de existência da Escola Normal de Uberaba, centramos nossas energias na análise de duas, a instituída pelo Regulamento n.º 100 e a instituída pela Reforma Afonso Pena. Na primeira proposta, identificamos uma forte ligação entre a disciplina de pedagogia e matérias ligadas à moral e à religião oficial do Estado. Fato que nos permitiu observar uma tendência à escolha de conteúdos a serem cobrados nos exames ligados ao ensino religioso, em detrimento dos aspectos

históricos e metodológicos da pedagogia enquanto ciência. Creditamos essa situação ao peso da estrutura e da mentalidade, gestados a partir de interesses concretizados ao longo da história brasileira, que se faziam presentes no currículo de instituições escolares e, sobretudo, no currículo de uma instituição de formação de professores, pois deveriam tornar-se disseminadores dos valores inerentes ao da elite hegemônica. Muitos desses valores reportavam ao período colonial e estavam impregnados nos corpos e mentes das pessoas que, para além da ideia de fé e piedade, forçavam e reforçavam a fé católica, a autoridade da Igreja e a aceitação de uma sociedade desigual. (OLIVEIRA, 2018, p. 218-219)

Com base na Lei nº 2.783, de 22 de setembro de 1881, é possível inferir que a metodologia de ensino adotada na Escola Normal de Uberaba foi inspirada na metodologia de ensino da Escola Normal da capital, que também utilizava o ensino misto como estratégia pedagógica que conjugava elementos do método mútuo e do método simultâneo (OLIVEIRA, 2018, p. 149-150). Esse método consistia em combinar atividades individuais e coletivas, visando desenvolver habilidades e competências em diversas áreas do conhecimento.

Quanto ao ensino normal, até 1918, os governos dificultavam (por meio de rigorosas exigências) a equiparação entre as escolas do interior e a Modelo da Capital. No governo de Artur Bernardes (1918-1922), começou a haver certa abertura nesse sentido, pois, inicialmente, permitiu-se que fosse autorizada a equiparação entre as escolas normais oficiais e os institutos existentes em zonas desprovidas desse tipo de ensino. Posteriormente, foram definidas as condições para equiparação de estabelecimentos de ensino à Escola Normal (GUIMARÃES, 2012, p. 86)

O governo mineiro estabeleceu o monopólio sobre o ensino de segundo grau e reservou para si o direito de ministrar tais cursos apenas em Escolas Normais Oficiais, que se limitariam a dez. Dessas dez escolas, três já tinham sua localização definida previamente: Belo Horizonte, Juiz de Fora e Ouro Fino. As demais escolas seriam criadas ou recriadas em outras localidades que atendessem às necessidades das diferentes regiões do estado. Já em relação ao ensino normal de primeiro grau, as escolas que quisessem oferecer esse tipo de curso poderiam ser tanto oficiais quanto particulares, desde que reconhecidas e fiscalizadas pelo Estado. Isso significa que havia uma maior flexibilidade em relação ao ensino de primeiro grau, possibilitando que escolas particulares também pudessem ministrar cursos normais, desde que seguissem as normas estabelecidas pelo governo para garantir a qualidade do ensino. (GUIMARÃES, 2012, p. 95)

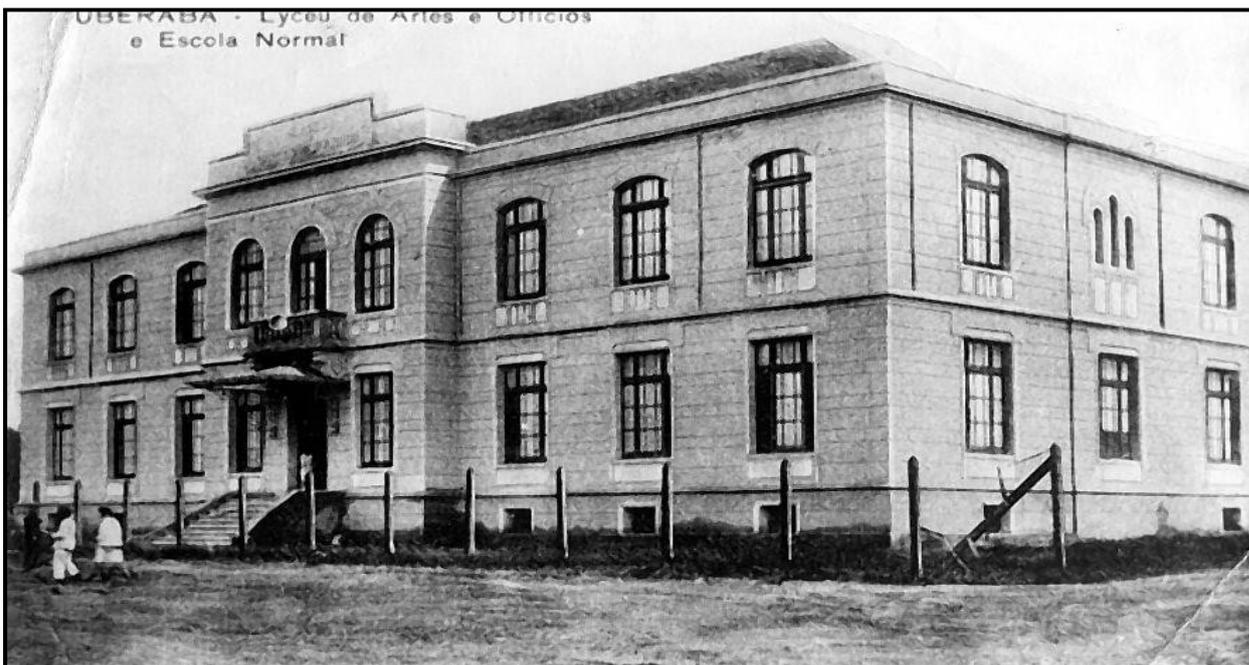
[...] a Escola Normal Oficial de Uberaba (de segundo grau) foi a quarta a ser criada no Estado, sendo que as três primeiras: em Belo Horizonte, Juiz de Fora e Ouro Fino, já haviam sido instituídas anteriormente, pelo próprio decreto da reforma, e assim seriam mantidas. Dentre as razões que podem ter contribuído para a escolha de Uberaba como cidade sede de uma escola normal de segundo grau levantamos as seguintes: em primeiro lugar, a comunidade e a classe política locais, tendo a

imprensa como porta voz, há muito (re)clamavam às autoridades estaduais a (re)instalação de uma escola normal pública (RICCIOPPO FILHO, 2007), já que, em 1905, o governo mineiro fechara a primeira Escola Normal de Uberaba e, desde então, essa modalidade de ensino passara a ser oferecida apenas pelo Colégio Nossa Senhora das Dores (GUIMARÃES, 2007). [...] a cidade era a maior da região do Triângulo Mineiro, e economicamente, desde a primeira década do século vinte e até quase o final da década de 1930, se manteve, no ranking de classificação, dentre as principais municipalidades mineiras em renda. (GUIMARÃES, 2012, p. 118-119).

Em conformidade com Guimarães (2012, p. 125-126) que se respaldou em Riccioppo (2007, p. 389 - 411), a inauguração da Escola Normal Oficial de Uberaba deu-se em 27 de abril de 1928: Para o primeiro ano de funcionamento, foram matriculados por volta de cem alunos distribuídos pelas três fases que compunham a formação normal completa, a saber: Adaptação (1º e 2º anos), Preparatório (1º, 2º e 3º anos) e Aplicação (1º e 2º anos), foram matriculadas também com crianças nas classes anexas primárias; O ensino era gratuito e preferencialmente destinado aos alunos pobres, conforme política do estado, na época, sob a crença de que, ao se formar o (a) normalista pobre exerceria, de fato, a função docente, isto por um lado garantiria a sobrevivência da pessoa e, por outro lado, assim haveria professores suficientes para suprir as inúmeras vagas existentes; Já no final do primeiro ano de funcionamento seis alunas concluíram o curso de Aplicação. A escola manteve bom número de matrículas e de formaturas nos anos seguintes; as turmas eram mistas; no curso normal predominavam as mulheres (rompendo com uma tradição existente), sendo uma oportunidade de inclusão da mulher no mercado de trabalho.

De 1928 a 1932, a Escola Normal funcionou no prédio do Liceu de Artes e Ofícios figura 3 e de 1933- 1938 no prédio da figura 4.

Figura 4 – Liceu de Artes e ofícios de Uberaba



Fonte: Guimarães, 2012, p. 126

Figura 5 – Escola Normal Oficial de Uberaba: de 1933 a 1938



Fonte: Guimarães, 2012, p. 127

[...] Reabertura de algumas escolas que haviam sido suprimidas em 1938, incluindo a extinta Escola Normal Oficial de Uberaba: O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei: Art. 1º - Fica revogado o disposto no art. 1º do decreto-lei n. 63, de 15 de janeiro de 1938, e restabelecida a vigência do decreto n. 8.245, de 15 de fevereiro de 1928, no que dizem respeito à Escola Normal de Uberaba. Art. 2º - O estabelecimento cujo ensino é restabelecido por esta lei funcionará nos termos do decreto-lei n. 1.873, de 28 de outubro de 1946 (LEI nº 284, 23 nov. 1948). Desse modo, o reestabelecimento da escola representou a resposta tão esperada pelos habitantes de Uberaba, uma vez que, desde o seu fechamento, a elite uberabense havia se organizado para dar continuidade à instituição de ensino. A reabertura da instituição estava em

consonância com as legislações de âmbito federal e estadual, ou seja, a Escola Normal Oficial de Uberaba surgiu após a promulgação do Decreto-Lei nº 1.666, de 28 de janeiro de 1946, responsável pela transformação do nome da Escola Normal da Capital para Instituto de Educação de Minas Gerais, e também o Decreto-Lei nº 1.873, que adaptou o ensino normal de Minas Gerais aos princípios e normas da Lei Orgânica do Ensino Normal, publicada em janeiro daquele ano. (SOUSA, 2017, p. 75-76)

De acordo com Guimarães (2012), no corpo do dispositivo legal, estabelecia que:

O governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições, considerando que vai ser reformado o plano do ensino normal do Estado, já estando em elaboração o anteprojeto dessa reforma, [...], considerando que existe no Estado grande número de Escolas Normais reconhecidas que preenchem os fins a que são destinadas dentro da organização atual, [...], resolve: Art. 1º: *Ficam suprimidas as Escolas Normais Oficiais* situadas nas cidades de Diamantina, Montes Claros, Curvelo, Campanha, Uberaba e Itabira. [...]. Art. 3º: As Escolas Normais reconhecidas situadas nas localidades indicadas no artigo 1º deste decreto são obrigadas a receber, em transferência, os alunos que solicitarem tal medida, satisfeitas as exigências regulamentares (MINAS GERAIS, 1938, p. 41-2). Grifo nosso. (Guimarães, 2012, p. 128)

Anteriormente (entre 1905 e 1927), o Colégio Nossa Senhora das Dores fora a única escola a oferecer esse tipo de formação em Uberaba. Com a criação da escola normal estadual, a cidade passou a ter uma opção adicional para a formação de professores. No entanto, com a supressão da escola estadual, em 1938 a situação voltou a ser a mesma de antes. É importante destacar que o Colégio Nossa Senhora das Dores era reconhecido oficialmente pelo governo (30 de março de 1935) e havia sido elevado a Escola Normal de 2º grau, o que significa que atendia aos requisitos necessários para oferecer o ensino normal (Guimarães, 2012, p. 128). Portanto, mesmo que a escola estadual tenha sido suprimida, a cidade ainda contava com uma instituição capaz de fornecer a formação de professores necessária para o ensino primário.

É importante destacar que o número de formandos por ano pode parecer modesto, mas na época era considerado significativo, levando em conta que o ensino superior era ainda incipiente no Brasil e a formação de professores primários era essencial para a expansão da rede escolar. Além disso, muitos dos formandos da Escola Normal de Uberaba seguiram carreira na educação, contribuindo para a formação de novas gerações de professores e para o desenvolvimento da educação na região.

A Escola Normal Oficial fechou suas portas, e um grupo de professores se uniu para dar continuidade ao curso, criando o “Ginásio Brasil”, aprovado pelo governo estadual e iniciou suas atividades em fevereiro de 1938, oferecendo ensino pago. No entanto, o número de alunos matriculados foi pequeno, o que tornou o funcionamento da instituição inviável financeiramente. O Ginásio Brasil funcionou somente até o final do ano de 1938, encerrando

suas atividades. É possível que a falta de recursos financeiros tenha sido um dos principais motivos para o fim da instituição, já que o ensino pago pode ter sido um obstáculo para que um número maior de alunos se matriculasse (GUIMARÃES, 2012, p.128). Transcorridos dez anos, sem a existência de uma escola normal pública na cidade, o governo mineiro no ano de 1948 definia que:

O povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei: Art. 1º - Fica revogado o disposto no artigo 1º do Decreto-Lei nº 63, de 15 de janeiro de 1938, e restabelecida a vigência do decreto nº 8.245, de 15 de fevereiro de 1928, no que dizem respeito à Escola Normal de Uberaba. Art. 2º - *O estabelecimento cujo ensino é restabelecido por esta lei funcionará nos termos do Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946.* Art. 3º *Serão aproveitados os funcionários em disponibilidade que serviram na antiga Escola Normal de Uberaba, [...].* Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições e contrário. [...], Belo Horizonte, 23 de novembro de 1948. Milton S. Campos/Abgar Renault/ José de Magalhães Pinto (MINAS GERAIS, 1948, p. 185-6). (GUIMARÃES, 2012, p. 170)

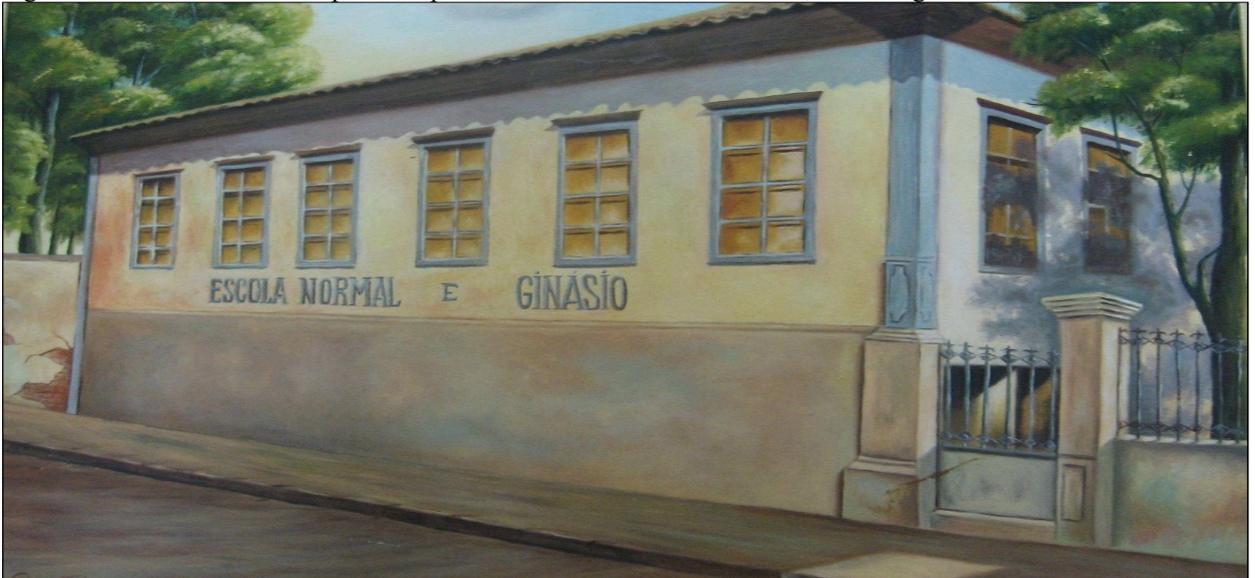
Quando a instituição uberabense reabriu, o modelo de ensino normal já havia passado por significativas modificações devidas à Lei Orgânica do Ensino Normal, também conhecida como Lei Francisco Campos, foi promulgada em 1946 e estabeleceu um novo modelo de formação de professores para o ensino primário. Essa lei reformulou os cursos de formação de professores e estabeleceu novas diretrizes para o ensino normal em todo o país. Portanto, quando a instituição uberabense reabriu, ela seguiu as diretrizes estabelecidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

Os termos sobre os quais se fundamenta a lei, ou seja, a questão de se tratar de restabelecimento da escola suprimida, ao que acrescentamos ainda, o fato de aproveitar os professores e funcionários da antiga escola reforçam nossa visão de que, a partir de 1948 teria continuidade, embora sob nova configuração legislativa, a história dessa instituição uberabense de ensino normal, já iniciada entre 1928 a 1938, época em que era submetida tão somente às normas provenientes do estado, mas foi quando tal instituição escolar começou a criar uma identidade histórica positiva, fez o seu nome e exerceu influências no âmbito do setor educacional local e regional, por meio dos (as) normalistas que formou. (GUIMARÃES, 2012, p. 170)

A Constituição de 1946 foi um marco na história do Brasil, pois representou a retomada da democracia e do Estado de Direito após o período autoritário do Estado Novo de Getúlio Vargas. A nova Constituição instituiu o regime democrático, com a separação dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, e estabeleceu as bases para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Garantiu o voto direto e secreto a todos os cidadãos brasileiros, inclusive às mulheres. (GUIMARÃES, 2012, p.175)

Regulamentada por essa Constituição, realizou-se em Uberaba, em 23 de novembro de 1947, uma eleição pelo voto popular e foram eleitos como prefeito e vice, respectivamente, Luiz Boulanger Pucci e Antônio Próspero (APU, 2011, p. 63). O período de mandato iniciado em 08 de dezembro de 1947 estendeu-se até 15 de janeiro de 1951. Durante a gestão de Pucci, ocorreu um salto na área educacional, pois inaugurou várias escolas de Educação Básica, rurais e urbanas dentre as quais três grupos escolares, que correspondem às instituições denominadas hoje: Escola Estadual América, Escola Estadual Professor Chaves, Escola Estadual D. Eduardo. Além destas ocorreu a reabertura da Escola Normal Oficial de Uberaba. Mediante tais iniciativas, esse chefe do Executivo municipal passou a ser denominado “Prefeito da Instrução” (APU, 2011, p. 67). (GUIMARÃES, 2012, p.175)

Figura 6 - Pintura retratando o primeiro prédio onde funcionaram os cursos, normal e ginásial, de 1948 até 1958.



Fonte: Guimarães, 2012, p. 178

Na terceira fase foi restabelecida por meio da Lei nº 284, publicada em 23 de novembro de 1948 (MINAS GERAIS, 1948, p. 185), embora o edital para as inscrições ao exame de admissão tenha se dado em maio e o início de seu funcionamento, com oferecimento dos cursos normal e ginásial, tenha ocorrido a partir de 06 de junho desse mesmo ano, conforme Livro de Pontos nº 01, existente nos arquivos da instituição. Apesar de ter sido um ano letivo atípico, foi válido, “por ordem do Exmo. Sr. Ministro da Educação”, Clemente Mariani Bittencourt (EDITAL, 06/05/1948, p. 01). Desde então o funcionamento dessa escola se estabilizou. (GUIMARÃES, 2012, p.9)

Após quatro anos funcionando na edificação retratada na figura 5 foi adquirido um terreno para construir a escola conforme a figura 6:

Figura 7 – Vista panorâmica do prédio escolar na década de 1970



Fonte: Guimarães, 2012, p. 187

A Escola Normal de Uberaba passou por três fases distintas em sua trajetória, recebendo nomes diferentes em cada uma delas. Na primeira fase, a instituição foi chamada apenas de Escola Normal de Uberaba, sem nenhum outro termo adicionado. Na segunda fase, em razão da existência de outras escolas normais equiparadas, municipais ou particulares, no Estado, foi acrescentado o termo "oficial" às escolas estaduais, tornando-se assim Escola Normal Oficial de Uberaba. Na terceira fase, a escola foi reaberta com o nome Escola Normal Oficial de Uberaba, mas em 19 de maio de 1959, em homenagem ao gestor da instituição desde sua reabertura em 1948, Leôncio Ferreira do Amaral, que havia sido designado para a função de Diretor Geral do Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte, passou a ser identificada como Escola Normal Oficial de Uberaba "Professor Leôncio Ferreira do Amaral" (GUIMARÃES, 2012, p. 10). Existe uma carta no acervo da escola encaminhada por alguns membros da comunidade escolar ao então governador Hélio Garcia, em 1991, solicitando mudança no nome da escola, justificando que a nova denominação seria mais significativa tanto para a cidade quanto para a própria instituição. (GUIMARÃES; GATTI JÚNIOR, 2009, p. 4)

Quanto à origem geográfica das normalistas – revelam os livros de matrícula –, se circunscrevia principalmente à própria cidade de Uberaba, mas também havia jovens provenientes de cidades mineiras menores e vizinhas, como: Frutal, Campo Florido, Conquista, Veríssimo, Araguari, Sacramento, Pirajuba, Prata, Conceição das Alagoas e Santa Juliana; ou paulista como Igarapava; ou goianas e um pouco mais distantes, Itumbiara, Catalão e Porangatu. Isto porque, tradicionalmente, Uberaba exercera o papel de centro cultural e educacional regional, para onde convergiam estudantes desde o final do século XIX. Esse fato se justifica, pois na maioria dessas pequenas cidades não existia curso normal, sendo que as jovens concluía nessa

escola ou no Colégio Nossa Senhora das Dores a sua formação como professora primária e retornavam às suas origens para exercerem profissionalmente o magistério e, por vezes, não apenas no primário, mas também no curso ginásial, fato comum na região, entre meados da década de 1960 e 1970. (GUIMARÃES, 2012, p. 187)

Com a promulgação da LDB (nº 4.024/61), foi estabelecido um novo modelo para a formação de professores. A partir de então, os cursos de formação de professores passaram a ser oferecidos também em nível superior, nas faculdades de educação.

Quadro 2 – Grade curricular<sup>14</sup> para o Colégio Normal de acordo com a LDB/61

Disciplinas obrigatórias	Serição			Nº de aulas		
	1ª	2ª	3ª			
Português	1ª	2ª	3ª	3	3	3
Matemática: aritmética e geometria	1ª	2ª	-	3	1	-
Estatística	-	-	3ª	-	-	1
<i>Estudos Sociais Brasileiros</i>	1ª	-	-	2	-	-
<i>Sociologia da Educação</i>	-	2ª	-	-	2	-
<i>Filosofia da Educação</i>	-	-	3ª	-	-	2
Introdução à Educação e Didática Teórica e Prática	1ª	2ª	3ª	3	6	9
Psicologia Educacional	1ª	2ª	3ª	3	3	3
Biologia Educacional e Higiene	1ª	2ª	3ª	2	2	2
<b>Disciplinas optativas (art. 6º letra b)</b>						
<b>Prática Educativa Obrigatória: Educação Física</b>	1ª	2ª	3ª	1	1	1
<b>Práticas Educativas optativas (art. 6º, letra d)</b>						

Fonte: Guimarães, 2012, p. 253

Um fato que nos chamou a atenção foi o nome da Escola Normal Oficial “Professor Leôncio Ferreira do Amaral” ser trocado pelo decreto estadual nº 12.866, de 31 de julho de 1970, onde a escola passou a se chamar Colégio Estadual “Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Essa mudança ocorreu com intuito de eliminar a participação de Leôncio do Amaral na trajetória da instituição, no qual sofreu um processo administrativo. O foco principal da acusação não era quanto ao aspecto financeiro, ou administrativo, mas segundo Guimarães, [...], “a questão que tomou maiores proporções foi relativa à acusação de homossexualismo [sic], sobre o qual resumimos as alegações do Juiz”. E ainda obtendo em sua defesa muitas pessoas, inclusive várias autoridades, Guimarães comenta (2012. p.261), [...] “Todos foram unânimes ao dizer que sobre esse educador nunca surgiu sequer a suspeita, ou qualquer conversa, nada enfim, que pudesse aludir à prática de atos de pederastia”. Por volta de quatro anos de um longo processo, Leôncio foi sentenciado, sendo inocentado, indenizado, reintegrado e aposentado. (GUIMARÃES, 2012. p. 261-265). Esta última

<sup>14</sup> Não mais utilizamos a designação de “grade curricular” da época, atualmente, a designação mais utilizada é “matriz curricular”.

denominação permanece, em parte, até os dias atuais, em que o termo *colégio* foi substituído por *escola*. (GUIMARÃES, 2012, p. 10)

Figura 8 – Fachada do prédio escolar com o nome atual da instituição



**Fonte:** Guimarães, 2012, p. 264

A Escola Normal uberabense foi cenário de muitas disputas políticas, no decorrer de quase todo o seu tempo de funcionamento, desde o período imperial até República adentro. [...] “Na verdade, a disputa pelo poder nas instituições de ensino é comum na sociedade moderna, já que tanto a educação quanto a política se configuram como instrumentos de dominação e de divulgação ideológica”. (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 176)

Em decorrência da precarização do magistério a demanda pela procura do curso normal ficou baixa, mesmo com as promessas de reconstrução do ensino e de valorização da profissão docente, a situação de vida e de trabalho da imensa maioria do professorado mineiro era desanimadora. Devido à desvalorização da profissão, diminuía cada vez mais os interessados em seguir tão nobre profissão. A consequência dessa situação era o esvaziamento das escolas normais, como foi o caso da instituição uberabense. [...] “mesmo com a reforma da instrução pública estadual, a precarização do trabalho docente continuou a afastar os jovens das escolas normais, o que acabou por comprometer o futuro dessas instituições”. (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 186-187)

Objetivando à preparação para a vida na sociedade e não ao magistério, foi que muitas senhoras receberam educação na primeira Escola Normal de Uberaba, e nessa instituição que se formaram muitos professores com grande desempenho na vida educacional da região, destacando-se [...] “Alceu de Souza Novais, Fernando de Araújo Vaz de Mello, João Augusto Chaves, Bertholina Santos, Salvina Umbellina Barra, José Macciotti, Celina Severino Soares, Corina de Oliveira, Evarista Modesta dos Santos, Joaquim Abbadia Fontoura e Carolina

Augusta da Silva”. (RICCIOPPO FILHO, 2007, p.191) Pelo meio de sua escola primária anexa ou de seu curso normal, a Escola Normal, ofertou instrução gratuita a jovens como Fidélis Gonçalves dos Reis, José Maria dos Reis, Delcídes Lucas de Carvalho, Hildebrando Pontes, Quirino Pucci e outros, que passariam a se tornar notáveis da intelectualidade uberabense”. (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 191-192)

O processo de formação de professores que ocorreu na primeira Escola Normal de Uberaba não pode ser considerado arcaico ou pouco relevante. Pelo contrário, a geração de educadores e intelectuais formados por essa instituição de ensino testemunha a importância da ação intencional do educando sobre sua prática social na concretização do êxito do processo de ensino-aprendizagem. A existência tumultuada da Escola Normal de Uberaba não diminuiu sua grande contribuição à comunidade local. A instituição representou um ponto de inflexão no perfil do professorado uberabense, levando à substituição do antigo mestre leigo, improvisado, pelo mestre profissional, com formação específica para o magistério. Embora ainda desvalorizado profissionalmente, esse novo mestre atendia aos anseios da nova burguesia da cidade, que buscava melhorar a qualificação da mão-de-obra necessária às atividades urbanas. (RICCIOPPO, 2007, p. 192)

É importante destacar que cada período histórico em que ocorreram as fases de atividades da Escola Normal Oficial de Uberaba teve suas particularidades e características específicas, que refletiram na forma como a educação era vista e abordada pelos educadores e estudiosos da área. Além disso, é válido lembrar que o período em questão foi bastante longo e, portanto, a visão de educação passou por muitas mudanças ao longo desses anos, tanto no Brasil quanto em outros países. Na primeira fase, de 1882 a 1905, predominava a educação tradicional, com ênfase no ensino de conteúdos básicos, como gramática, aritmética e geografia. Já na segunda fase, de 1928 a 1938, houve a influência das ideias escolanovistas, que enfatizavam a importância da aprendizagem significativa e da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, na terceira fase, de 1948 a 1971, houve a influência das ideias tecnicistas, que valorizavam o uso de técnicas e métodos científicos no ensino e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. (GUIMARÃES; GATTI JÚNIOR, 2009, p. 3-4)

Na década de 1970, deu-se o início a uma nova fase de desenvolvimento, com investimentos em tecnologias agropecuárias, criação do polo petroquímico e indústrias moveleiras. Hoje, um dos fatores mais importantes do processo de desenvolvimento de Uberaba é a diversificação de sua economia: não apenas a indústria, mas o comércio e a prestação de serviços se aliaram à agropecuária. Aproximadamente após 1996, o setor de

serviços foi o que mais cresceu, atingindo o índice de 122% (cento e vinte e dois por cento) do desenvolvimento. O setor de comércio teve expansão de 66% (sessenta e seis por cento) e o industrial de 53% (cinquenta e três por cento), no mesmo período de análise. (PDME/UBERABA, 2006. p. 32)

A Lei 5.692/71, que alterou a LDB de 1961, teve um impacto ainda maior no curso normal. A nova lei estabeleceu que o curso normal deveria ser substituído pela formação de professores em nível médio, com a criação da Habilitação Específica em Magistério (HEM). Em Uberaba, assim como em outras cidades brasileiras, a mudança do curso normal para a HEM e outras formações específicas de magistério foi acompanhada de transformações nas escolas que ofereciam esses cursos, tanto em relação ao currículo quanto à estrutura física e pedagógica. Assim, o Colégio Estadual “Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco em 1970, e o Colégio Nossa Senhora das Dores, funcionou com o curso normal até 1971 e posteriormente passou a oferecer a Habilitação Específica em Magistério (HEM).

Algumas mudanças ocorreram no curso normal em Uberaba após a promulgação da LDB de 1971, como a ampliação da carga horária e a integração com o Ensino Médio. O objetivo era proporcionar aos futuros professores uma formação mais ampla, que contemplasse não apenas o conhecimento específico da área de atuação, mas também a formação geral para o exercício da cidadania.

Apesar dos avanços até a promulgação da LDB de 1971, a educação em Uberaba ainda enfrentava desafios como a falta de recursos e investimentos, a precariedade das instalações escolares e a defasagem dos currículos e metodologias de ensino. Ainda havia muitos estudantes que não tinham acesso à educação, especialmente nas regiões mais afastadas da cidade.

[...] o Colégio Nossa Senhora das Dores, em seu curso de formação de professores de nível médio, como qualquer outro curso, nos transcorrer das décadas de setenta e oitenta do Século XX, sofreu as consequências da reforma de 1971 do ensino de 1º e 2º Grau, uma vez ser a mesma, de âmbito nacional. O colégio em questão, por se encontrar inserido dentro da dinâmica da sociedade como um todo, nos possibilitou compreender melhor qual o reflexo das políticas de governo em relação à formação de professores no contexto local e “regional”, ou seja, no Colégio Nossa Senhora das Dores e em Uberaba. (CARDOSO; GARCIA, 2005, p. 2)

Em Minas Gerais, a criação das Escolas de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) seguiu a mesma lógica nacional de profissionalização do magistério. No entanto, a implementação das HEM em Minas Gerais e Uberaba ocorreu de forma gradativa, a partir da década de 1970, e se intensificou na década de 1980.

As HEM em Uberaba e em todo o estado de Minas Gerais tiveram um papel importante na formação de professores para o ensino fundamental, atuando como uma alternativa ao curso normal. A formação oferecida pelas HEM incluía disciplinas pedagógicas e técnico-profissionalizantes, preparando os alunos para atuarem como professores nas séries iniciais do ensino fundamental, além de outras áreas relacionadas à educação.

De acordo com Gatti Júnior e Guimarães (2019, p. 190), em Minas Gerais foi realizado pela resolução n.º 13/72, do CEE, que em seu artigo 3º define:

“I – São obrigatórias em todas as séries: a) em Comunicação e Expressão; Língua Portuguesa e Educação Artística; b) em Estudos Sociais: História, Geografia, Educação Moral e Cívica e OSPB. Em Ciências; Matemática, Ciências, e Programas de Saúde” (Minas Gerais, 1972). Quanto aos conteúdos específicos da parte diversificada, cuja escolha ficaria a critério do estabelecimento, a resolução oferecia uma listagem em catálogo anexo, contudo já esclarecia que o aluno não poderia ser submetido simultaneamente à aprendizagem de mais de dois conteúdos integrantes dessa parte, o que delimitava, portanto, a liberdade de escolha de estabelecimento.

Segundo os autores acima citados, não foram encontrados programas desenvolvidos pela SEE/MG para serem executados nesses cursos profissionalizantes de magistério nas escolas de 2º grau do estado, diante da nova estrutura as escolas normais foram extintas. Como já dito anteriormente a Escola Normal Oficial de Uberaba “Professor Leôncio Ferreira de Amaral” após a LDB de 1971 foi denominada Colégio Estadual “Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco”, [...] “despersonalizando o curso, que acabou por constituir apenas uma habilitação a mais e dispersa em meio a tantas outras que as escolas de 2º grau poderiam oferecer”. (GATTI JUNIOR; GUIMARÃES, 2019 p. 208)

O Colégio Estadual de Uberaba ou simplesmente “Estadual” apenas, como passou a ser referido o Colégio Estadual Mal. Humberto de A. Castelo Branco, se tornou uma referência na formação de professores em Minas Gerais e formou gerações de educadores que atuaram em diversas escolas da região. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96), o curso de magistério foi substituído pelos cursos de licenciatura, que passaram a ser oferecidos em instituições de ensino superior. O currículo desses cursos é mais amplo e abrange as disciplinas específicas das áreas de conhecimento em que o professor pretende atuar, além das disciplinas pedagógicas.

Na década de 1980, as mudanças nas políticas de estado passaram a valorizar mais a formação universitária do que o Curso Normal, uma das justificativas para o fechamento do Curso Normal no Colégio Nossa Senhora das Dores em Uberaba, em 1989. Conforme Cardoso; Garcia (2005, p. 3) essa situação também pode estar relacionada com a perda de

interesse por parte da clientela, as mudanças na legislação educacional, alterações no perfil dos alunos e nas demandas do mercado de trabalho.

Durante esse período, as políticas públicas para a educação em Uberaba foram voltadas para a ampliação da rede escolar e a valorização do papel do professor na sociedade. Foram construídas novas escolas e ampliados os programas de formação de professores, com a oferta de cursos de especialização e atualização. Além disso, o investimento na educação também se refletiu na criação de novas universidades e faculdades na cidade, o que permitiu o acesso à formação superior para um número maior de pessoas. Essa expansão da oferta de cursos de nível superior contribuiu para a formação de uma classe média intelectualizada, que passou a influenciar as políticas públicas e a cultura da cidade.

Na seção seguinte, vamos abordar as mudanças no curso normal em Uberaba a partir da Lei 9.394/96, essa fase da educação brasileira foi um período de mudanças significativas. Com a promulgação da LDB em 1996, a educação em Uberaba passou por um processo de reestruturação, que teve como objetivo garantir a universalização do acesso à educação básica e promover a qualidade do ensino.

## **2.2 CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO EM UBERABA APÓS A LDB 9.394/96**

A década de 1990 em Uberaba foi um período de profundas transformações na economia e na educação da cidade. O país vivia um processo de estabilização econômica, após a implementação do Plano Real, o que impactou positivamente a economia de Uberaba e gerou um ambiente mais favorável para a educação. A cidade passou a investir em turismo de negócios e eventos, o que gerou uma maior movimentação econômica e estimulou a criação de novos empregos.

A década de 1990 foi um período de grandes mudanças e avanços na gestão escolar em Uberaba, com a implementação de medidas e políticas que buscavam democratizar a educação e envolver a comunidade escolar na tomada de decisões importantes para o desenvolvimento da educação básica na cidade, (BORGES, 2003, p. 17)

O Conselho Municipal de Educação (CME) foi criado pela lei complementar número 22 de 26/08/92, com funções consultivas, deliberativas e normativas. O objetivo do CME é atuar como um órgão de representação da sociedade civil no âmbito da educação municipal (BORGES, 2003, p. 92). Sendo responsável por acompanhar, fiscalizar e avaliar a política educacional do município, propor diretrizes para a educação municipal, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelos sistemas estadual e federal de ensino, assegurar a participação

da sociedade civil nas decisões referentes à educação municipal, garantindo a transparência e a efetividade da política educacional, e estabelecendo bases legais para a interferência da sociedade civil nos negócios públicos.

Apresentando consonância com as políticas nacionais e estaduais no dia 5 de julho de 1994 ocorreu a celebração do Pacto de Uberaba pela Educação, com a participação do consultor da Unicef, no Brasil, do representante do Instituto Paulo Freire, educadores, representações da comunidade local e da região, autoridades, representantes de vários segmentos da sociedade e de instituições educacionais. A participação desses diferentes segmentos estava na crença que a cooperação efetiva entre o poder público municipal e a sociedade em prol da Educação, resultaria na Educação de Qualidade para Todos. A realização do pacto visava colocar em prática a proposta de Uberaba para o Plano Decenal de Educação. (BORGES, 2003, p. 119)

A SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) desencadeou um processo de discussão com os diferentes segmentos da educação em Uberaba para a elaboração do Plano Municipal de Educação. A definição de cinco programas básicos (Melhoria de Qualidade de Ensino, Universalização do Acesso, Democratização da Gestão, Integração e Infraestrutura) (BORGES, 2003, p. 17), foi um passo importante na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

A rede Municipal de Ensino de Uberaba, em 1998 deixou de ofertar o ensino médio em suas unidades escolares, colocando para o estado a gestão dessa etapa de ensino e para o município a ampliação das vagas do Ensino Fundamental e a municipalização da Educação pré-escolar. Nesse período norteava na política educacional de Uberaba princípios como: da descentralização, eficiência, eficácia, agilidade e qualidade. (BORGES, 2003. p. 124-125)

Em 09 de janeiro de 2001, o Presidente da República aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei no 10.172, que, em seu art. 5º, estabelece a obrigatoriedade dos Estados e Municípios elaborarem a proposta de um Plano Decenal próprio.

Em cumprimento a todas essas determinações legais, Uberaba inicia, em 03/07/2003, o trabalho de construção do seu Plano Decenal que se desenvolveu até o ano de 2005, com a participação de comissões e subcomissões constituídas por representantes de diferentes segmentos da sociedade. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em parceria com a Superintendência Regional de Ensino, assumiu a coordenação dos trabalhos norteando os caminhos e orientando a tomada de decisões. Resultante de um processo democrático de construção, o PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA, que ora apresentamos e entregamos à sociedade, será o documento orientador de todas as políticas de educação do Município. A partir dele, cria-se, no Município, um “Círculo de Cultura”, ou seja, um amplo e novo espaço de discussão e decisão de compromissos e ações necessários ao desenvolvimento da educação da cidade. Este espaço será constituído não só pelas autoridades educacionais, pelo poder público constituído e por diferentes segmentos da educação, como também, por representantes de todos os outros setores organizados da sociedade envolvidos com a educação: mídia, igrejas, sindicatos, empresas, ONG’s e famílias. Assim, procurar-se-á pensar, pesquisar e trabalhar em rede entendendo “a educação como direito de todos e dever do Estado e

da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. (PDME\*UBERABA, 2006, p. 14)

A execução das metas determinadas no PDME não dependerá apenas da colaboração entre as instâncias do poder público: [...] “União, Estado e Município – mas, sobretudo, da capacidade de mobilização da sociedade uberabense em busca do atendimento das suas necessidades e expectativas”. (PDME, 2006. p.14)

[...] Minas, mais uma vez, faz a diferença. Embora a recomendação legal da LDB/96, no seu Art. 10 seja: “Os Estados incumbir-se-ão de (...) elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos Municípios”, a Secretaria de Estado da Educação – SEEMG – em respeito à autonomia dos Municípios, enquanto entes federados autônomos, e à política Cooperação – Mútua – iniciada neste Estado na década de 90 – optou por sugerir, de comum acordo com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, Seção MG – UNDIME/MG, um percurso crítico de planejamento, a partir de uma determinada filosofia de trabalho e de trilhas consideradas mais eficazes na construção democrática do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais – PDEEMG. Tal percurso pressupôs que os Municípios traçassem, ao mesmo tempo em que o Estado e em ação articulada com o Plano Nacional e Estadual de Educação, diretrizes e objetivos gerais para a Educação e, em ação autônoma, elaborassem, a partir de um amplo diagnóstico, os objetivos, as metas e as ações específicas que respondessem às expectativas de cada um dos seus níveis e modalidades de ensino. (PDME, 2006. p. 17)

É importante ressaltar a relevância da orientação e apoio técnico oferecidos pela SEE/MG na elaboração dos planos municipais de educação em Minas Gerais, (Uberaba e os demais oitocentos e cinquenta e dois municípios mineiros). Isso permitiu que os municípios pudessem ter acesso a informações e dados estatísticos confiáveis, bem como a subsídios teórico-metodológicos para a construção de planos democráticos e participativos, que refletissem as necessidades e especificidades de cada região (PDME/UBERABA, 2006, p.18)

O Município de Uberaba em conformidade com PDME (2006, p. 47), atendeu às crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos, em 14 (quatorze) CEMEIS e em mais 34 (trinta e quatro) escolas municipais que atendem, também, ao Ensino Fundamental. Também contava com 24 (vinte e quatro) creches comunitárias e uma rede de 79 (setenta e nove) escolas particulares que ofereceram atendimento à Educação Infantil. Destacando que a formação dos profissionais da Educação Infantil merecia uma atenção especial, dada à relevância da sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Em Uberaba, apesar de um pequeno percentual de profissionais não habilitados, a maioria dos que atuam na Educação Infantil é devidamente habilitada, atendendo ao disposto na LDB no 9.394/96, no seu Art. 62. Além da habilitação exigida para o início de carreira a formação continuada tem sido permanentemente oferecida pela Rede Municipal de Ensino, desde 1993, através de cursos, seminários, palestras e

congressos que, inclusive se estendem à comunidade uberabense. (PDME/UBERABA, 2006, p. 47)

As diretrizes que norteavam as ações de Educação Infantil no Município de Uberaba, de acordo com o PDME/UBERABA (2006, p. 52):

- Expansão, com qualidade, da Educação Infantil, incluindo os alunos de 0 (zero) a 03 (três) anos.
- A definição dos parâmetros de qualidade para garantir que as instituições que ofertam essa 1ª etapa da Educação Básica atendam às especificidades das crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos.
- A construção de proposta pedagógica que estabeleça educação e cuidado como um todo indivisível, definindo o que se espera do aluno e do professor em cada etapa do processo.
- A definição de padrões de infraestrutura para atendimento adequado às crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos e, em especial, aquelas portadoras de necessidades educacionais especiais.
- A formação inicial e continuada dos profissionais deve merecer uma atenção especial visando assegurar a exigência de formação mínima de Ensino Médio – Modalidade Normal – para os professores e Ensino Fundamental para os auxiliares, buscando-se assegurar até o final da década, a formação em nível superior para os professores, pedagogos e diretores e, em 05 (cinco) anos, a formação de Ensino Médio – Modalidade Normal – para os auxiliares.
- O atendimento em tempo integral, com prioridade para as crianças em situação de vulnerabilidade social e pessoal, sem, no entanto, caracterizar a Educação Infantil como uma ação pobre para pobres.
- A articulação e a parceria com os setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças.

O município de Uberaba de acordo com o PDME (2006, p.78), possuía uma oferta de 09 (nove) Instituições de Ensino Superior (IES), que a atendendo a uma quantidade aproximadamente, 16.000 (dezesesseis mil) alunos em 84 (oitenta e quatro) cursos; duas instituições federais - IFES, uma instituição comunitária - ICES, seis instituições particulares - IPES.

A cidade de Uberaba possuía segundo o (PDME, 2006, p. 103), uma oferta diversificada de cursos profissionalizantes, em 09 (nove) instituições diferentes, 120 (cento e vinte) cursos e mais outros 24 (vinte e quatro) em escolas que mantêm o Ensino Médio, inclusive o magistério em nível médio, totalizando 144 (cento e quarenta e quatro) cursos profissionalizantes. A essas ofertas somavam-se os cursos do CEFET e ainda aqueles oferecidos por mais 04 (quatro) instituições particulares. A Educação em Uberaba buscou oferecer oportunidades para que todos os cidadãos tivessem acesso a uma educação de qualidade, incluindo a educação profissional. Garantindo que a cidade tenha uma força de trabalho qualificada e capaz de competir no mercado global.

A formação dos profissionais e valorização do magistério citado do Plano Nacional de Educação - PNE/01, foi importante para que os professores tivessem acesso a uma formação inicial e continuada de qualidade, que possibilitasse o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e a atualização constante de seus conhecimentos. A formação inicial e

continuada dos professores seria uma das chaves para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, seria importante a implementação de políticas públicas que promovessem a formação e valorização dos professores como forma de fortalecer o sistema educacional como um todo. (PDME/UBERABA, 2006, p. 108)

É muito positivo constatar no PDME/UBERABA (2006), que a maioria dos professores que atuavam na rede de ensino de Uberaba possuíam formação de nível superior, o que evidenciava o esforço desses profissionais em se qualificarem.

[...] dos 3.927 (três mil e novecentos e vinte e sete) professores atuando nas diferentes etapas da Escola Básica de Uberaba, nas diferentes Redes de Ensino, apenas 712 (setecentos e doze), ou seja, 18% (dezoito por cento) não possuem a formação de nível superior. Dos 82% (oitenta e dois por cento) com formação de nível superior, sabe-se que muitos já se especializaram e alguns outros tantos já fizeram mestrado e doutorado. (PDME/UBERABA, 2006, p. 111)

Entretanto, ainda se verificava uma parcela significativa de professores que não possuíam essa formação, o que demonstrava a necessidade de se investir na formação inicial desses profissionais. Sendo fundamental que se oferecesse incentivos e oportunidades de formação continuada para todos os professores, independentemente de sua formação inicial, para se atualizarem e se aprimorarem constantemente. Esse foi um compromisso importante do Plano Decenal de Educação de Uberaba.

No que se refere as diretrizes da valorização e qualificação dos profissionais da educação do PDME/UBERABA (2006, p.111):

[...] constituem um dos maiores desafios deste PME, considerando que esses aspectos são indispensáveis para a melhoria da ação educativa no interior da escola, visando à qualidade de ensino, sua maior prioridade. Esse desafio funda-se, sobretudo, nas exigências colocadas pelos novos paradigmas do conhecimento que, conseqüentemente, geram novas exigências para o desempenho da educação escolar.

O PDME 2015-2024 de Uberaba, foi alinhado às políticas e diretrizes nacionais, de forma a garantir que os objetivos educacionais do município estejam em consonância com os objetivos nacionais, contribuindo assim para o alcance das metas e estratégias definidas para o país como um todo.

O Processo de Realinhamento foi elaborado em bases pactuadas e negociadas entre os responsáveis pela sua elaboração, assentadas em seguro conhecimento da realidade educacional e das perspectivas que se deseja abrir para o Município. Com o cuidado de promover a articulação entre as redes de ensino municipal, estadual e federal e as instituições privadas que atuam em diferentes níveis e modalidades de educação - das creches às universidades -, bem como com os representantes dos diversos segmentos sociais, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, de comum acordo com o Conselho Municipal de Educação de Uberaba, desencadeou um amplo processo de mobilização e participação na discussão e definição dos

rumos da educação do Município sociedade de oportunidades. É inegável que, nos últimos 20(vinte) anos, a educação de Uberaba foi alçada à prioridade nas agendas das gestões municipais, mobilizando os mais diversos segmentos da sociedade em torno de um objetivo comum: a ampliação do acesso a uma educação de qualidade para todos os seus cidadãos. (PDME/UEBRABA, 2015 p.11)

A SEE/MG forneceu apoio técnico aos 853 municípios do estado, igualmente a Uberaba, com o objetivo de auxiliá-los na construção democrática e científica de seus respectivos planos de educação. Para esse fim, a secretaria ofereceu um Atlas da Educação de Minas Gerais, que foi elaborado pela Fundação João Pinheiro e contém dados estatísticos necessários para a realização de um diagnóstico da educação municipal. (PDME /UERABA, 2015, p. 68). Com essa iniciativa, a SEE/MG buscou promover a melhoria da qualidade da educação em todo o estado e garantir que os municípios tivessem as informações necessárias para desenvolver políticas educacionais eficazes e adequadas às suas realidades locais.

PDME: 2006-2015, de acordo com diagnóstico realizado, traçou metas e ações referentes aos seguintes tópicos: 1. Educação Infantil; 2. Ensino Fundamental; 3. Ensino Médio; 4. Educação Superior; 5. Educação de Jovens e Adultos; 6. Educação Inclusiva; 7. Educação do Campo; 8. Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; 9. Educação Tecnológica e Formação Profissional; 10. Formação dos Profissionais e Valorização do Magistério; 11. Financiamento e Gestão. Ao ser instituído por Lei Municipal, o PDME: 2006-2015 de Uberaba contou com as melhores chances políticas de uma boa execução. Chances essas ampliadas e mais bem asseguradas pela criação de uma Comissão Executiva, instituída pelo Decreto Nº 2.096/2006, publicado no Jornal “Porta Voz”, de 12/09/2006, para o seu permanente acompanhamento e avaliação. (PDME/UBERABA, 2015, p. 68)

Verificou-se um aumento gradativo no número de matrículas na faixa etária de 0 a 5 anos entre 2007 e 2014. Esse crescimento foi observado tanto na rede escolar pública municipal e no terceiro setor, com um aumento de 31,40%, quanto na rede privada, com um aumento de 25,38%. O crescimento total nesse período foi de 56,78%. No entanto, ainda há uma demanda significativa de aproximadamente 800 crianças que não estão sendo atendidas pela educação infantil, o que indica a necessidade de ampliação da oferta desse nível de ensino. Para atender a essa demanda, o poder público municipal criou oito Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) no período citado, sendo sete dessas unidades do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). Além disso, estava previsto a inauguração de mais quatro unidades de Educação Infantil em 2015. (PDME/UBERABA, 2015, p. 73).

A formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil – base do atendimento educacional – é fator fundamental e imprescindível para assegurar o desenvolvimento do indivíduo, conforme disposto na LDB nº 9.394/96, no Artigo 62. Logo, as instituições que trabalham com essa etapa de ensino necessitam de profissionais qualificados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática pedagógica. Atualmente, de acordo com o censo 2013, em Uberaba, dos

1.071 (mil e setenta e um) 73 professores que atuam na Educação Infantil, apenas 0,3% (zero vírgula três por cento) identificado na Rede Privada não possui nem mesmo a habilitação mínima, em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício da profissão. (PDME/UBERABA. 2015, p. 74)

Em conformidade com o PDME/UBERABA (2015, p.106), onde consta a Relação de Escolas que oferecem Cursos Técnicos Regulares cadastradas no MEC- SISTEC - e número de cursos oferecidos/2014, verificamos dentre outras instituições a oferta nas Escolas Estaduais: Bernardo Vasconcelos, Minas Gerais, Santa Terezinha e Irmão Afonso, nas quais ofereceram outros cursos nesse período e o Curso Normal em Nível Médio.

[...] o grande desafio de Uberaba, na modalidade de Educação Tecnológica e Formação Profissional, encontra-se na necessidade de se definir uma política de educação profissional integrada ao modelo de desenvolvimento local capaz de atender aos requisitos da modernização e da reestruturação produtiva ora em curso, pois, de modo geral, a profissionalização tem sido orientada, exclusivamente, pela escolha individual de cada aluno, sem se preocupar com o desenvolvimento e o compromisso social do Município. (PDME/UBERABA, 2015, p. 107)

Tabela 1 – Docentes da Educação Infantil, por Formação/Redes Pública Municipal e Privada – 2007 a 2013

ANO	DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL							
	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO/NORMAL/MAGISTÉRIO		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2007	0%	0%	43,4%	22,5%	0,7%	5,6%	0,7%	71,8%
2008	0%	1,5%	37,3%	33,1%	1,7%	5,1%	1,7%	60,3%
2009	0,3%	1,2%	37%	33,7%	2,1%	9,6%	2,1%	55,4%
2010	0,6%	2%	32,8%	27,7%	3,3%	8,8%	3,3%	61,5%
2011	0,7%	1,7%	31,2%	25,7%	4,6%	11,7%	4,6%	60,9%
2012	0,1%	0,4%	43%	30,8%	8%	10,7%	8%	58%
2013	0%	0,3%	37%	27,6%	7,6%	12,1%	7,6%	59,9%

Fonte: PDME/UBERABA, 2016

Observamos que de 2007 a 2013, através dos dados obtidos no PDME/ Uberaba (2016) que no âmbito do município de Uberaba, existe presença de profissionais que possuem curso normal/magistério atuando como uma estratégia para garantir a oferta da educação infantil, sendo evidenciado um crescimento gradativo no número de matrículas na Educação Infantil na Rede Escolar Pública Municipal e no Terceiro Setor.

É fundamental que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura celebre parcerias com outras instituições, como a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para discutir estratégias e medidas que possam favorecer a valorização e qualificação dos profissionais do

magistério em Uberaba. Essa é uma das prioridades do Plano Decenal Municipal de Educação e deve ser tratada com comprometimento e responsabilidade por todos os envolvidos. (PDME/UBERABA, 2016, p.113-114)

Tabela 2 - Percentual de Funções Docentes com curso superior na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais na esfera municipal, estadual e particular - entre 2011 e 2022.

		<b>Educação Infantil</b>	<b>Anos Iniciais</b>
<b>2011</b>	Brasil	53,6%	66,2%
	Minas Gerais	59,8%	81,9%
	Uberaba	63,3%	80,5%
<b>2012</b>	Brasil	57,7%	69,6%
	Minas Gerais	63%	84,5%
	Uberaba	51,9%	82,3%
<b>2013</b>	Brasil	60,8%	72,2%
	Minas Gerais	64,6%	85,3%
	Uberaba	57,1%	83,5%
<b>2014</b>	Brasil	63,2%	74,1%
	Minas Gerais	65,6%	86,7%
	Uberaba	50%	84,3%
<b>2015</b>	Brasil	63,8%	74,6%
	Minas Gerais	66,7%	87,5%
	Uberaba	51,2%	81,8%
<b>2016</b>	Brasil	66%	75,8%
	Minas Gerais	68,1%	88,7%
	Uberaba	51,1%	82,6%
<b>2017</b>	Brasil	67,8%	77%
	Minas Gerais	69,5%	89,3%
	Uberaba	53,3%	86,5%
<b>2018</b>	Brasil	70%	79,3%
	Minas Gerais	70,2%	89,7%
	Uberaba	53,8%	85,6%
<b>2019</b>	Brasil	76,9%	84,9%
	Minas Gerais	75,4%	83,5%
	Uberaba	64,3%	93,7%

<b>2020</b>	Brasil	79,6%	85,9%
	Minas Gerais	77,8%	93,9%
	Uberaba	65,6%	93,8%
<b>2021</b>	Brasil	81%	87,2%
	Minas Gerais	80,5%	94,8%
	Uberaba	69,9%	93,8%
<b>2022</b>	Brasil	80,1%	87,1%
	Minas Gerais	81,2%	94,8%
	Uberaba	73%	93,4%

Fonte: Inep – Censo da Educação Básica 2011-2022

Os Censos da Educação Básica apresentados na tabela acima registram a mudança quanto à formação de docentes no país, em Minas Gerais e no município de Uberaba na última década. Observamos que entre os anos de 2011 e 2022, o crescimento no percentual de docentes com nível superior completo na Educação Infantil na sua maioria foi gradual (mesmo que em alguns períodos apresentou pequenas quedas e estabilização), sendo que no Brasil de 2011 a 2022 obteve um aumento de 26,5%, Minas 21,4% e Uberaba 9,7%. Em relação ao Ensino Fundamental Anos Iniciais o Brasil obteve um aumento de 20,9%, Minas Gerais 12,9% e Uberaba 12,9%. Verificamos assim, que atualmente (2022) em média no Brasil na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais 16,4% dos docentes não possuem nível superior completo, em Minas Gerais 12% e especificamente em Uberaba 16,8%, sendo o Ensino Médio/ Curso Normal em Nível Médio a formação mínima desses docentes, mesmo sendo considerada insatisfatória essa formação profissional, ainda é a porta de entrada para a profissão docente nesse município.

Destacamos que a formação superior é um requisito importante para a qualificação e valorização dos profissionais da educação, pois possibilita uma base sólida de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da profissão. No entanto, é necessário analisar mais detalhadamente esses dados para compreender os desafios e oportunidades relacionados à formação dos professores em Uberaba e desenvolver estratégias para fortalecer a qualificação desses profissionais.

No ano de 2016 o Documento Orientador da SEE/MG estabeleceu uma nova estrutura de funcionamento para o curso normal, em que as escolas estaduais que ofereciam os cursos seguiram, igualmente o município de Uberaba. Conforme apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura de Funcionamento – Curso Normal – 2016

Curso Normal
Denominação Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil
Regulamentação
Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96
Parecer CEE/MG nº 1175, aprovado em 19/01/2001
Resolução CEE/MG nº 440, de 13 de dezembro de 2000
Conclusão do Ensino Médio para organização de plano de estudos
Público Alvo: Profissionais que atuam em creches e pré-escolas sem habilitação, alunos egressos do Ensino Médio.
Profissionais com formação em nível superior e sem habilitação para a docência na Educação Infantil

Fonte: Documento Orientador SEE/ MG 2016

Quadro 4 - Recursos Humanos – Organização Profissional Docente

	PROFISSIONAL	FUNÇÃO	HABILITAÇÃO	CARGA HORÁRIA
1	regente aulas	professor regente aulas (RA)	pedagogia (conforme resolução de designação)	de 12 até 16 horas/aula semanais
2	professor de prática de formação	professor regente aulas (RA) + professor de prática de formação + coordenador do curso	pedagogia (conforme resolução de designação)	para 01 turma: RA +03 horas/aula semanais
				partir de 02 turmas: RA + 02 horas/aula semanais por turma até o limite de 16 horas.
3	coordenador do curso	professor regente aulas (RA) + professor de prática de formação + coordenador do curso	pedagogia (conforme resolução de designação)	para 01 turma: RA +03 horas/aula semanais
				a partir de 02 turmas: RA + 02 horas/aula semanais por turma até o limite de 16 horas.

Fonte: Documento Orientador SEE/ MG 2016

A situação apresentada no quadro 4 pode ser preocupante, pois exige que um único docente seja responsável por quatro disciplinas diferentes, além de ser coordenador do curso e coordenador do estágio supervisionado, mesmo que não possua formação específica e/ou habilidade para ministrá-la, compromete a qualidade do ensino e da formação dos futuros professores. A este docente também foi exigido a função de coordenar os alunos para prática de formação no Estágio Supervisionado, e ao docente que divide a turma com o coordenador de Estágio Supervisionado, coube a responsabilidade de coordenação do curso (MENESES, 2020, p. 30). É importante que os professores que atuam no Curso Normal tenham uma formação sólida e ampla, que lhes permita ministrar as disciplinas de forma adequada e com qualidade. Além disso, é fundamental que haja um planejamento adequado e uma distribuição equilibrada de responsabilidades, de modo a garantir que cada docente possa cumprir suas funções de forma eficiente e satisfatória.

De acordo com o Documento Orientador- Plano de Atendimento Escolar - PAE 2022/2023 no item dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, verificamos que a partir de 2019,

[...] a SEE vem utilizando, de modo prioritário, o “Mapa de Demanda por Educação Profissional em Minas Gerais”<sup>15</sup> elaborado pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE), com vistas à oferta de cursos alinhada às demandas dos diferentes setores da economia, contribuindo, dessa forma, para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Os critérios adotados pela SEE para a identificação dos cursos de Educação Profissional para o próximo ano são: I. Cursos indicados no Mapa de Demanda por Educação Profissional em Minas Gerais (prioritariamente); II. Demanda apresentada pela SRE, acompanhada de justificativa para a oferta de cursos não contemplados no Mapa da SEDESE da sua mesorregião. Para a definição das escolas a serem contempladas, serão consideradas: I. Escolas com histórico de oferta de cursos, contendo salas ociosas que comportem o quantitativo mínimo de alunos estabelecidos no Anexo II, baixo percentual de evasão e demanda mínima para abertura de novas turmas; II. Escolas sem histórico de oferta de cursos, contendo salas ociosas que comportem o quantitativo mínimo de alunos estabelecidos no Anexo II e infraestrutura adequada para o atendimento, a saber: laboratório de informática e/ou laboratório específico, conforme particularidades contidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - MEC 4ª edição. As propostas para a oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica serão apresentadas pelas escolas às SRE e estas à Coordenação de Educação Profissional, em caso de aprovação. Após análise e deferimento, a Coordenação de Educação Profissional enviará as propostas à DGAE para a inclusão das turmas no Sistema Plano de Atendimento, bem como às SRE para as devidas providências junto às escolas. Em todos os casos, haverá análise orçamentária e financeira para implantação de novos cursos e turmas. (PAE-2023 - SEE/MG, p.10)

Segue no Quadro 5, os eixos curriculares estabelecidos pelo Documento Orientador SEE/ MG 2016 seguidos pelo município de Uberaba.

Quadro 5 – Eixos Curriculares estabelecidos pelo Documento Orientador SEE/ MG 2016

EIXOS CURRICULARES	DESCRIÇÃO
Fundamentos da Educação Infantil	Análise e compreensão da Educação Infantil na especificidade da primeira infância, baseada nos princípios filosóficos, antropológicos, pedagógicos, psicológicos, artísticos e culturais tendo em vista a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura.
Conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem	Integração dos saberes e processos didático-pedagógicos com práticas que buscam articular as experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, alicerçadas numa construção dialógica.
Tecnologias aplicadas à Educação	Compreender os desdobramentos da sociedade da informação e do conhecimento na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) voltadas à ampliação da formação cultural dos estudantes, difusão do

<sup>15</sup> O “Mapa de Demanda por Educação Profissional em Minas Gerais” indica as necessidades de formação profissional por região/município e sugere aquelas mais favoráveis, quanto às expectativas de empregabilidade, constituindo, assim, um dos critérios para a implantação de cursos técnicos. (PAE-2023 - SEE/MG)

	conhecimento científico e desenvolvimento de estratégias pedagógicas, proporcionando novas formas de interação entre professores e alunos a partir do uso da linguagem hipermediática.
Gestão Escolar	Reflexão e análise da política educacional, da gestão educacional numa perspectiva democrática com acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais da educação infantil a partir da legislação vigente.
Prática de Formação	Contextualização e integração das áreas curriculares articulando teoria e prática, na especificidade pedagógica do atendimento à primeira infância, com uso de competências e habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso e pautadas em observação, investigação, participação, iniciação profissional e intervenção no processo de aprendizagem com efetiva ação docente.

Fonte: Documento Orientador SEE/ MG 2016

A organização curricular do Quadro 5 se distribui em uma matriz curricular apresentando a relação entre os eixos e as disciplinas, conforme apresentado no Quadro 6 abaixo,

Quadro 6 – Nova Organização Curricular de Planos de Estudos

EIXO CURRICULAR	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PERÍODOS
Fundamentos da Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>aspectos históricos, antropológicos, filosóficos e sociológicos da educação infantil</li> </ul>	66h40	1º e 2º
	<ul style="list-style-type: none"> <li>jogos, brinquedos e brincadeiras na primeira infância</li> </ul>	100h	2º e 3º
	<ul style="list-style-type: none"> <li>noções básicas de saúde, alimentação e nutrição infantil</li> </ul>	33h20	1º
	<ul style="list-style-type: none"> <li>literatura infantil</li> </ul>	100h	1º, 2º e 3º
	<ul style="list-style-type: none"> <li>fundamentos psicossociais do desenvolvimento infantil</li> </ul>	66h40	1º e 2º
Conhecimentos dos Processos de Ensino Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>educação especial na perspectiva da educação inclusiva</li> </ul>	66h40	2º e 3º
	<ul style="list-style-type: none"> <li>fundamentos da língua brasileira de sinais</li> </ul>	33h20	3º
	<ul style="list-style-type: none"> <li>didática e prática pedagógica na educação infantil</li> </ul>	133h20	1º, 2º e 3º
	<ul style="list-style-type: none"> <li>aprendizagem infantil a partir de experiências</li> </ul>	166h40	1º, 2º e 3º

	<ul style="list-style-type: none"> <li>arte- educação na primeira infância</li> </ul>	100h	1º, 2º e 3º
Tecnologias Aplicadas a Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>tecnologia da informação e da comunicação aplicadas à pesquisa educacional</li> </ul>	33h20	1º
	<ul style="list-style-type: none"> <li>tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação infantil</li> </ul>	33h20	2º
Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>organização e gestão do trabalho pedagógico</li> </ul>	66h40	1º
Prática de Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>prática de ensino orientado</li> </ul>	500h	1º, 2º e 3º
	<ul style="list-style-type: none"> <li>exercício da docência</li> </ul>	300h	1º, 2º e 3º

Fonte: Documento Orientador SEE/ MG 2016

De acordo com a matriz apresentada, os conhecimentos adquiridos por um docente habilitado no curso de Pedagogia dentro da Resolução CNE/CP nº 01/2006, nem sempre conseguem conduzir cada eixo conforme exigência do mundo do trabalho para preparar o aluno do Curso Normal para a docência conforme estabelecido na Resolução CEE/MG nº 440/2000, para ministrar algumas disciplinas. A prática docente perde sua singularidade e a referência historicamente constituída que confere a sua identidade à profissão no que diz respeito à formação e atuação docente. Mais uma vez, essa situação parece agravar os impasses e as ambiguidades presentes nas políticas e propostas de formação do professor. (MENESES, 2020, p. 53)

O referido curso foi ofertado pelo município de Uberaba, de forma modular, organizada ao longo de três semestres, compreendendo um total 1800 horas de formação O primeiro e segundo períodos com carga horária de 583h20 e o terceiro compreendendo a 633h20.

A SEE autorizou abertura de 152 novas turmas para o Curso Normal nas escolas estaduais, totalizando uma inclusão de mais 6.080 alunos no segundo semestre do ano de 2017. As escolas autorizadas para funcionamento do curso receberam orientações e modificações no plano curricular de estudos, levando em consideração a nova carga horária para o curso SEE/MG, (2016). A autorização de abertura do curso teve como objetivo atender às demandas de universalização da Educação Infantil (Meta número 1 do Plano Nacional de Educação - PNE) que procura promover uma base curricular para os formandos no estado. O Curso Normal em Nível Médio ofertado pela SEE é voltado para a formação de professores para atuarem na docência da Educação Infantil. Esta modalidade habilita os profissionais do Curso Normal em nível médio para atuar na Educação Infantil conforme Resolução CEE/CP nº 440. (MENESES, 2020, p. 25)

Segundo publicação no site da SEE/MG, a abertura de turmas de Curso Normal é realizada após a demanda do município que é apresentada à Superintendência Regional de Ensino onde está inserida. Esta demanda é avaliada pela regional e SEE e inserida no plano de atendimento da Superintendência para a oferta de turmas”. Essa ação ocorre num contexto de

cooperação técnica entre estado e município, sendo estas responsáveis por ofertar estágio na Educação Infantil em suas unidades de ensino. (NEIVA, 2018, p. 58)

Embora a atual legislação mineira, igualmente Uberaba, exija que os professores sejam habilitados em Pedagogia ou Curso Normal Superior para atuarem na Educação Básica, existem algumas exceções que permitem que estudantes de Pedagogia atuem como professores a partir do 3º período do curso. É importante destacar que a formação docente é fundamental para o desenvolvimento da educação e para a qualidade do ensino. Professores bem preparados e atualizados são essenciais para garantir que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. (MENESES, 2020, p. 28)

A Resolução SEE/MG nº 4.059/2018 estabeleceu um conjunto de critérios e procedimentos para garantir a seleção e designação de profissionais qualificados para a função de Professor de Educação Básica, regente de aulas do Curso Normal em Nível Médio na rede Estadual de Ensino em Minas Gerais. No ano de 2019, em Uberaba foram contempladas somente três escolas estaduais para a oferta do curso: Professora Corina de Oliveira, Bernardo Vasconcelos e Santa Terezinha.

Tendo em vista a indisponibilidade de locais para execução do estágio obrigatório previsto nas matrizes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem, Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde e Curso Normal em Nível Médio - Educação Infantil, durante o período de Pandemia COVID-19, esta Secretaria autoriza, em caráter excepcional, a sua realização, posteriormente, sob a forma de Plano Especial de Estudos. O Plano Especial de Estudos se refere a uma alternativa para assegurar ao estudante a possibilidade de cumprir o estágio obrigatório em época oportuna, de forma a atender as orientações contidas no Parecer CNE/CP nº 05/2020, na Resolução CEE nº 474/2020 e na Resolução CEE nº 475/2020, com vistas à organização e a realização de atividades que garantam o alcance dos objetivos educacionais, assegurando uma formação de qualidade. Nessa perspectiva, a integralização das atividades e a carga horária de estágio devem ocorrer conforme plano de curso e proposta pedagógica da escola e serem cumpridos em até 6 (seis) meses, a partir do retorno das atividades presenciais nos estabelecimentos de Educação Infantil legalmente credenciados, para os estudantes do Curso Normal em Nível Médio - Educação Infantil e da liberação do estágio pelas instituições de saúde, em se tratando dos Cursos Técnicos em Enfermagem e Agente Comunitário de Saúde. (MEMORANDO-CIRCULAR Nº 13/2020/SEE/SPP)

Quadro 7 -Prática de formação apresenta dois eixos/componentes curriculares

Matriz curricular	Áreas do conhecimento	Componentes curriculares	CH Total do curso	Orientação
Resolução SEE nº 4234/2019	Prática de formação	Observação, participação e iniciação profissional	500 horas	Atividades diversas que podem ser adaptadas REANP

		Intervenção no processo de ensino e aprendizagem	300 horas	Atividade presencial em escolas de Educação Infantil
Anterior à Resolução SEE nº 4234/2019	Prática de formação de	Prática de formação	500 horas	Atividades diversas que podem ser adaptadas REANP
		Exercício da docência	300 horas	Atividade presencial em escolas de Educação Infantil

Fonte: MEMORANDO-CIRCULAR Nº 13/2020/SEE/SP

[...] A escola deverá elaborar o Plano Especial de Estudos, contendo o planejamento e todas as informações necessárias para a realização do estágio pelo estudante, assim como a relação dos documentos comprobatórios para a validação da equipe escolar. [...] se o estudante não realizou quaisquer atividades referentes ao estágio, registrar a seguinte observação: “O estágio não foi cumprido neste período devido à indisponibilidade de local para sua execução em razão da Pandemia COVID-19, devendo ser realizado sob a forma de Plano Especial de Estudos em até 6 (seis) meses após abertura dos espaços para conclusão”. Caso o estudante tenha cumprido parcialmente o estágio, registrar a carga horária cumprida, o aproveitamento se houver e a observação quanto ao cumprimento do restante da carga horária, mediante a realização posterior do Plano Especial de Estudos. (MEMORANDO-CIRCULAR Nº 13/2020/SEE/SPP)

De acordo com as informações recebidas via e-mail da 39º SRE, o Curso Normal em Uberaba não contou com a autorização de oferta de novas turmas nos anos de 2020 e 2021 devido à pandemia/Covid-19, encontrando-se a oferta apenas em três turmas nas escolas estaduais Professora Corina de Oliveira, Bernardo Vasconcelos e Santa Terezinha em terminalidade. Em 2022, não foi autorizada a abertura de novas turmas pelo fato de os alunos, em virtude da pandemia/Covid-19, não terem concluído a disciplina de Estágio, pré-requisito para a conclusão do curso.

No próximo capítulo, adentraremos ao desenvolvimento do Produto Educacional, com objetivo geral de construir a memória histórica do curso normal no Brasil, Minas Gerais e na cidade de Uberaba.

## CAPÍTULO 3

### PRODUTO EDUCACIONAL

#### 3.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional trata de um objeto de conhecimento elaborado com base no resultado gerado a partir de uma atividade de pesquisa que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do Ensino Superior e Formadores de professores.

No caso dos Mestrados Profissionais na área de Ensino, o desafio identitário se amplia já que é importante identificar as suas convergências com os Mestrados Acadêmicos, mas é fundamental destacar as suas especificidades uma vez que [...] “é característica específica – e das mais importantes – da Área de Ensino, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico. (BRASIL, 2016b, p. 3). (PASQUALLI.; VIEIRA; CASTAMAN, 2018, p. 107)

Um produto educacional pode ser definido como um material ou recurso que é desenvolvido com o objetivo de facilitar ou melhorar o processo de ensino-aprendizagem em uma determinada área de conhecimento. Esses produtos podem incluir livros, apostilas, vídeos, jogos educativos, softwares, aplicativos, entre outros. No contexto de um Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, um produto educacional pode ser entendido como um projeto que busca desenvolver uma solução para um problema educacional específico, seja ele relacionado ao ensino, à aprendizagem ou à gestão educacional. Esse produto deve ser elaborado de forma a estabelecer uma relação entre o ensino e a pesquisa na formação docente, buscando incorporar conhecimentos e práticas pedagógicas inovadoras e efetivas. Além disso, de acordo com Pasqualli; Vieira; Castaman (2018, p. 115) um produto educacional deve ser desenvolvido preferencialmente em serviço, ou seja, no contexto de uma instituição educacional ou em parceria com profissionais que atuam na área, de forma a garantir sua aplicabilidade e relevância para o público-alvo. Esses produtos podem ser utilizados tanto por professores como por alunos, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

É fundamental compreender que os produtos educacionais, apesar de serem ferramentas didático-pedagógicas, não são, por si sós, a solução para a crise educacional vigente no país uma vez que: [...] tal produto não é mera transposição didática de uma escola para a outra. Muito menos um material didático pronto para ser manipulado por professores e estudantes. Pelo contrário, é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das aulas vivenciada pelos estudantes (SOUSA, 2010, p. 04). (PASQUALLI.; VIEIRA; CASTAMAN, 2018, p. 115-116)

Apresentamos o Produto Educacional a partir do desenvolvimento da dissertação, intitulada “DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - DAS ORIGENS AOS DIAS ATUAIS: curso normal em nível médio pós-LDB/1996 em Uberaba / Minas Gerais”. Sendo assim, o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, do Produto Educacional como documentário, partiu da constatação que trará grandes contribuições aos docentes e futuros docentes, com o intuito de resgatar a memória da história do curso normal, constituindo-se de um material para ser utilizado nos cursos de formação de professores, como no próprio curso normal, nos cursos de licenciaturas, formação inicial e até mesmo na formação continuada.

O documentário foi intitulado “MEMÓRIAS HISTÓRICAS DO CURSO NORMAL: Brasil, Minas Gerais e Uberaba, sendo desenvolvido como produto educacional elaborado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

É muito interessante observar que este documentário foi capaz de abranger uma ampla gama de temas, desde a história da formação de professores até as políticas educacionais atuais, oferecendo uma visão mais completa e aprofundada sobre a formação docente no Brasil, em Minas Gerais e em Uberaba.

A metodologia história oral utilizada na produção do documentário, por meio da coleta de narrativas das professoras participantes, proporcionou uma compreensão mais ampla da história e das políticas educacionais relacionadas à formação de professores.

Para assistir o documentário acesse:

<https://drive.google.com/file/d/1xeq1Iqshrbf6p6i4kmqwV6zzwLiz0v95/view?usp=sharing>

### **3.2 O QUE É UM DOCUMENTÁRIO?**

Os documentários ocupam-se em nos conduzir a uma nova maneira de olhar o mundo. Para que esse objetivo se efetive, segundo Nichols (2016), o cineasta deve atentar-se aos três Cs da retórica; portanto, um documentário precisa ser: crível, convincente e comovente. Desse modo, os documentaristas optam por indivíduos, cujos comportamentos sejam o mais natural possível diante da câmera, que transmitam autenticidade, sejam carismáticos e que fascinem o público, características também apreciadas em atores profissionais. (ASSIS, 2017, p. 7)

O processo de construção de um filme documentário é um processo criativo complexo que exige uma grande quantidade de preparação e intervenção criativa por parte do cineasta. Ao contrário do que se costuma pensar, o documentário não é apenas uma simples gravação do real, mas sim uma interpretação subjetiva desse real, moldada pelas escolhas e recortes feitos pelo realizador. (SOARES, 2007, p. 20)

O documentarista é responsável por escolher quais aspectos do real ele quer focar em seu filme, e como ele quer enfocá-los. Essas escolhas podem ser baseadas em questões políticas, sociais ou pessoais. O processo de seleção pode envolver a escolha de personagens, locações, eventos, histórias e entrevistas que sejam relevantes para o tema do documentário. Uma vez feitas as escolhas iniciais, o documentarista precisa lidar com o material que ele capturou, que muitas vezes é vasto e desorganizado. A edição é uma parte crucial do processo de documentário, onde precisa selecionar e organizar o material que o documentarista tem em mãos para criar uma narrativa coerente e envolvente.

A roteirização é uma etapa fundamental no processo de produção de um filme documentário. Ela envolve a seleção, recorte e organização dos eventos e elementos que serão abordados no filme, e tem como objetivo estruturar a narrativa de forma a garantir sua coerência e fluidez. O processo de roteirização começa com a escolha do tema a ser abordado no documentário. Em seguida, ele deve escolher os personagens e vozes que irão dar corpo a essa investigação, assim como as locações e cenários onde as cenas serão gravadas. A partir daí o documentarista pode começar a definir as cenas e sequências que irão compor a narrativa do documentário, bem como os planos de filmagem, enquadramentos e técnicas de som e câmera que serão utilizados. Essa etapa de roteirização permite que o documentarista tenha uma visão mais precisa das potencialidades do projeto, o que pode ajudá-lo a tomar decisões importantes em relação à produção. (SOARES, 2007, p. 21-22)

É comum, em documentário, a análise do projeto do filme considerar apenas uma proposta de filmagem ou um argumento como peça síntese da proposta. Dentro das etapas de roteirização, a escrita de um argumento seria momento anterior à escrita do roteiro, uma apresentação menos detalhada do filme no papel. Sendo parte necessária, mas não obrigatória, na atividade do roteirista, o argumento estará, forçosamente, dentro de nosso campo de pesquisa, pois se trata de documento importante se queremos esclarecer as etapas de criação de documentários e apontar os aspectos básicos que caracterizariam a escrita do roteiro desses filmes. (SOARES, 2007, p. 21-22)

Outra peculiaridade do trabalho de roteirização de um documentário se dá pelo fato de que, ao contrário de filmes de ficção, onde o roteiro é escrito antes das filmagens, no documentário muitas vezes o material bruto é gravado primeiro e, posteriormente, o roteiro de

edição é escrito durante a pós-produção. O roteiro de edição serve como um guia para o montador, que precisa organizar o material bruto de filmagem em uma estrutura coerente e significativa. Nessa etapa, o documentarista tem a oportunidade de moldar a narrativa do filme, escolhendo as imagens, entrevistas e depoimentos que melhor se adequam à história que quer contar. Embora a restrição do material bruto possa parecer limitante, o momento da montagem é crucial para o documentarista, pois é nessa etapa que ele tem total controle sobre a forma como as imagens serão apresentadas e o sentido que será atribuído a elas. O roteiro de edição permite ao documentarista criar um esboço da estrutura do filme, facilitando a seleção e organização das imagens para criar uma narrativa coesa e significativa. (SOARES, 2007, p. 22-23)

A escrita de um roteiro nasce de um desejo de montagem. Como afirma Jean-Claude Carrière, “um roteirista deve ter noções de montagem tão precisas quanto for possível. Um roteirista que se recusasse a adquiri-las e se restringisse a uma atividade estritamente literária estaria amputando uma parte de si próprio.” Apesar de estarem dispostos em ambas as extremidades do cronograma de produção do filme, roteiro e montagem representam o ponto de união que encerra um ciclo de gestação. (SOARES, 2007, p. 23)

Uma das principais características do filme documentário é a de busca retratar a realidade, a partir de acontecimentos que foram registrados pela câmera ou relatados pelos entrevistados. Dessa forma, o discurso do documentário é fundamentado em fatos, e não em ficção. A busca pela legitimação é um aspecto importante do documentário, uma vez que o público espera que o que está sendo mostrado na tela seja verdadeiro e tenha realmente acontecido. Por isso, é comum que os documentaristas recorram a diferentes tipos de material para sustentar sua argumentação, como depoimentos de especialistas, imagens de arquivo, registros de eventos históricos, entre outros (SOARES, 2007, p. 39). A partir da seleção e organização desses materiais, o documentarista constrói uma narrativa que busca explicar ou interpretar determinado evento ou fenômeno. É importante destacar que, embora o documentário seja baseado em fatos, a forma como esses fatos são apresentados e interpretados pode ser subjetiva, já que a escolha do que incluir e como apresentar esses materiais depende da perspectiva e intenção do realizador.

O discurso do filme documentário pode apresentar uma maior dispersão em relação ao filme de ficção, já que a seleção de imagens e sons não precisa seguir necessariamente critérios de continuidade espaço-temporal. Isso ocorre porque o documentário tem como objetivo retratar a realidade, e muitas vezes essa realidade não segue uma lógica narrativa linear e coerente. Além disso, o roteiro de documentário pode incorporar outras modalidades discursivas além da cena dramática, como a entrevista, a narração em *off*, os intertítulos, entre

outros. Essas modalidades permitem ao documentarista explorar diferentes formas de escrita e construção narrativa, que podem ajudar a transmitir de forma mais efetiva a mensagem que ele pretende transmitir. (SOARES, 2007, p. 66)

Para que essa proposta possa apresentar de maneira clara e concisa o tipo de documentário que o proponente tem em mente, Rosenthal sugere uma estrutura para seu conteúdo balizada por alguns tópicos pertinentes para esse documento: 1. Declaração inicial trazendo o título e assunto do filme, sua duração aproximada (formato do filme), em duas ou três linhas. 2. Breve apresentação do assunto, para introduzir o leitor da proposta ao tema do projeto, com justificativa, para fazê-lo perceber a importância de se fazer o filme. A extensão dessa apresentação dependerá da quantidade de informações pertinentes sobre o assunto. 3. Estratégias de abordagem, estrutura e estilo. Qual a maneira, ou quais as maneiras mais adequadas para se abordar o assunto? Qual o ponto de vista, ou quais os pontos de vista contemplados no filme? Haverá conflito entre os depoimentos? Como o filme será estruturado, quais serão principais sequências e como elas estarão alinhadas? Qual o estilo de tratamento de som e imagem? Rosenthal sugere que as respostas a essas questões sejam apenas esboçadas, prevendo eventuais mudanças no decorrer da produção. 4. Cronograma de filmagem. [...] 5. Orçamento. [...] 6. Público alvo, estratégias de marketing e distribuição. (SOARES, 2007, p. 78-79)

A entrevista é uma das principais ferramentas do documentário, permitindo que o filme apresente diferentes pontos de vista sobre o tema abordado. Além disso, a entrevista pode ser usada para construir um personagem que se revela através de suas palavras e expressões, proporcionando uma visão mais aprofundada e íntima do entrevistado. Existem muitos filmes documentários que utilizam outras técnicas, como o cinema-verdade, que busca registrar a realidade de forma mais natural e espontânea, sem interferência do cineasta. Além disso, muitos documentários também fazem uso de imagens de arquivo, material jornalístico, dramatizações, entre outros recursos. (SOARES, 2007, p. 100). Cada documentário tem sua própria linguagem e estrutura, e cabe ao diretor escolher as técnicas mais adequadas para contar a história que deseja transmitir ao público. O importante é que o filme documentário seja capaz de oferecer uma visão diferenciada sobre o tema abordado, trazendo reflexões e questionamentos importantes para a sociedade.

O conselho de Field também serve bem para um filme documentário. Para Barry Hampe, o início do filme deve: “expor o tema, levantar uma questão ou apresentar algo novo ou inesperado”. Nessa breve apresentação do tema, o documentarista deve informar “o problema com o qual o documentário lida, as principais pessoas envolvidas – e o que mais o espectador necessitar saber para que o documentário siga adiante”. Seguindo conselho de Field, Hampe adverte: “Seja breve! Confie em seus espectadores e limite essa etapa às informações que forem absolutamente essenciais sem as quais os espectadores não poderão compreender o filme”. (SOARES, 2007, p. 113-114)

A narração em voz *over* é outra técnica bastante utilizada no documentário. Além de introduzir o espectador às questões abordadas pelo filme, a voz *over* pode ser usada para

contextualizar as imagens apresentadas na tela, explicar conceitos mais complexos e até mesmo criar uma atmosfera emocional que ajuda a transmitir a mensagem do filme.

A narração em voz *over* pode ser vista como uma forma de interferência do cineasta na realidade retratada pelo documentário, já que ela pode moldar a interpretação do espectador sobre os acontecimentos apresentados. Por isso, é preciso cuidado na escolha das palavras e na forma como a narração é utilizada, para que ela não se torne uma manipulação da realidade. É interessante observar como o documentário oferece diversas possibilidades de linguagem e expressão, permitindo que o diretor escolha as técnicas mais adequadas para contar sua história e transmitir sua mensagem ao público. (SOARES, 2007, p. 119)

A manutenção do interesse do espectador é fundamental para que o documentário seja bem-sucedido. Mesmo nos casos em que o público é formado por admiradores do biografado ou do tema abordado, é preciso que o filme seja capaz de oferecer informações relevantes e uma narrativa interessante para manter o interesse do espectador. Sendo importante, lembrar que o público de um documentário pode ser bastante diverso e que nem todos os espectadores terão o mesmo nível de conhecimento sobre o assunto abordado (SOARES, 2007, p. 119-120). Por isso, é fundamental que o documentário seja claro e acessível, sem renunciar à profundidade e da complexidade que o tema pode exigir.

O tratamento de um documentário é uma etapa importante na produção audiovisual, pois é o momento em que o roteirista irá detalhar como as ideias e questões abordadas no argumento serão desenvolvidas e apresentadas na tela. O tratamento deve descrever as principais sequências do documentário, incluindo os personagens, locações e eventos que serão filmados. O tratamento pode mudar durante o processo de produção do documentário, ele serve como uma espécie de exercício para testar a viabilidade das ideias e recursos expressivos que serão utilizados no filme. Além disso, pode ser útil para obter *feedback* de outras pessoas envolvidas na produção do documentário, isso pode ajudar a identificar possíveis problemas e ajustar o tratamento para melhor atender às necessidades do filme. (SOARES, 2007, p. 126 -127)

O tratamento de um documentário não se limita mais apenas à descrição de cenas que serão filmadas, mas inclui uma variedade de materiais imagéticos que podem ser utilizados para enriquecer a narrativa. Isso inclui imagens de arquivo, fotografias, animações, gráficos, entrevistas, entre outros. Esses materiais imagéticos são importantes recursos para ajudar a transmitir informações e criar uma conexão emocional com o público. Eles podem ser usados para fornecer contexto histórico, ilustrar conceitos abstratos, mostrar exemplos práticos, entre outras possibilidades. O filme documentário pode ser constituído de uma gama de material

que poderíamos reunir em três grupos referentes: 1. Imagens obtidas através de tomadas em direto 2. Imagens obtidas em material de arquivo 3. Imagens obtidas através de recursos gráficos. (SOARES,2007, p. 128)

1. Tomadas em direto. Identificamos por tomadas em direto todo e qualquer registro de imagens obtidos originalmente para a construção do filme documentário. Esses registros podem, por sua vez, ser divididos em dois tipos: 1. 1. registros de eventos autônomos 1. 2. registros de eventos integrados. Por eventos autônomos entendemos todo e qualquer evento que ocorra de forma independente à vontade de produção do filme, de maneira não controlada pelo filme, o que inclui manifestações populares, cerimônias oficiais, tragédias naturais, eventos esportivos, etc. Os eventos integrados, por sua vez, são aqueles que ocorrem por força da produção do filme, são organizados e integrados ao filme, ocorrem exclusivamente para o filme. Incluem entre os eventos integrados, entrevistas, imagens de cobertura para ambientação do documentário, apresentações musicais, encenação. Os dois grupos de eventos, autônomos e integrados, podem ser previstos e escalonados no período de pré-produção do filme. Apenas os eventos integrados obedecerão ao controle do realizador. 2. Material de arquivo O grupo de material de arquivo é formado por imagens em movimento, filmes e vídeos. Esse material pode ter origem diversa, desde cinejornais, filmes institucionais, reportagens de telejornalismo, especiais de TV, e, até mesmo incluir materiais retirados de outros filmes, de ficção ou documentário. Muito embora, em sua maioria, materiais de arquivo possam ser listados e coletados no período de pesquisa e pré-produção, a determinação exata da forma de tratamento dessas imagens ocorre no período de montagem do filme. 3. Gráficos Entre as imagens obtidas através de recursos gráficos incluem as animações (figurativas ou não), inserção e ilustração de dados técnicos (números, escalas, gráficos), importantes na síntese de uma determinada informação. As imagens em still, como fotografias e documentos relevantes (recortes de revistas e jornais e documentação diversa como certificados, certidões, etc). Por último, e bem mais frequente, temos os intertítulos, ou cartelas de informação textual inscritas na tela. (SOARES, 2007, p. 127 - 129)

O tratamento sonoro é uma parte fundamental da estilística do documentário e pode ser composto por diferentes elementos que ajudam a criar uma atmosfera sonora envolvente e coerente com a narrativa. O som direto é o som captado durante a filmagem, que pode incluir diálogos, sons ambientes e efeitos sonoros captados no momento da gravação. O som de arquivo é o som que é obtido de fontes externas, como arquivos de áudio de outras fontes, como entrevistas, discursos, programas de rádio e televisão, entre outros. Esses sons podem ajudar a contextualizar a narrativa e a fornecer informações históricas importantes. Os efeitos sonoros são sons adicionados durante a fase de edição para ajudar a criar uma atmosfera sonora coerente com a narrativa. Eles podem incluir sons ambiente, como ruídos de fundo, ou sons específicos, como explosões, batidas, entre outros. A trilha musical é uma parte importante do tratamento sonoro, que pode ser composta de músicas de arquivo ou de trilha musical original composta especificamente para o documentário (SOARES,2007, p. 130 - 131). A música pode ajudar a criar uma atmosfera emocional e dar ritmo à narrativa. Cada um desses elementos pode ser utilizado de forma isolada ou combinada, dependendo da intenção do documentarista e do efeito desejado. O importante é que o tratamento sonoro seja coerente

com a narrativa e ajude a criar uma experiência sonora envolvente e impactante para o público.

O tratamento de um documentário é um roteiro em aberto, que fornece uma visão geral da narrativa, mas que pode ser ajustado e modificado durante o processo de produção, de acordo com o material obtido durante a filmagem. As sequências descritas no tratamento devem ser objetivas e claras, transmitindo a ideia expressa por cada uma delas de maneira concisa. As informações sobre os entrevistados devem ser breves, fornecendo um perfil básico de quem são e qual é o assunto que serão abordados durante as entrevistas. Durante a fase de produção, o documentarista pode perceber lacunas no roteiro que precisam ser preenchidas com o material obtido durante a filmagem. Essas lacunas podem ser em relação a informações que faltam, cenas que não funcionaram como esperado, entre outros aspectos (SOARES, 2007, p. 131). É importante que o documentarista esteja aberto a mudanças e ajustes no roteiro para que o resultado seja o mais coeso e impactante possível.

O mapeamento das sequências feito no tratamento do documentário serve como guia para o levantamento das situações de filmagem exigidas pela produção. Todo o planejamento da filmagem de um documentário dependerá de quais forem essas situações de filmagem previstas pelo tratamento. Entre entrevistas filmadas em estúdio e filmagens em locações externas de eventos autônomos, cada uma dessas situações possíveis exige diferentes métodos de planejamento que vão desde o trabalho guiado por um roteiro técnico fechado, com todas as descrições dos planos a serem filmados, à filmagem em aberto, sem roteiro previamente definido, guiada por orientações gerais do diretor e pela sensibilidade do operador de câmera na situação de filmagem. Escolhas aparentemente menos importantes, como o local de uma entrevista ou o posicionamento do entrevistado diante da câmera, são decisivas para a leitura do documentário, sua carga de informação visual, rigor gráfico na composição da imagem, qualidades que ajudam a definir um estilo de direção. (SOARES, 2007, p.137)

O planejamento do trabalho de câmera na filmagem de entrevistas é um aspecto importante para garantir a estabilidade da imagem e a qualidade visual do documentário. As opções de enquadramento geralmente ficam restritas aos planos médio, primeiro plano e close up<sup>16</sup>, podendo haver variação de acordo com o momento da entrevista. A utilização de tripé para a câmera depende do local da entrevista e da situação em que ela ocorre. Em entrevistas previamente agendadas, é conveniente a utilização de tripé para garantir a estabilidade da imagem, enquanto em entrevistas de rua, a mobilidade da câmera na mão é mais adequada. A variação de enquadramentos, entre plano médio, primeiro plano e close up, é uma estratégia

---

<sup>16</sup>Close-up, ou simplesmente close, em cinema e audiovisual, é um tipo de plano, caracterizado pelo seu enquadramento fechado, mostrando apenas uma parte do objeto ou assunto filmado - em geral o rosto de uma pessoa. Pode ser obtido por uma grande aproximação da câmara em relação ao objeto ou personagem, ou pelo uso de uma lente objetiva com pequeno ângulo de abertura (e portanto grande distância focal). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Close-up>

recorrente na filmagem de entrevistas, buscando explorar um efeito dramático propiciado pelos depoimentos. Essa variação geralmente é feita pelo operador de câmera nos intervalos reservados para as perguntas do entrevistador. A utilização do recurso de zoom in para realçar expressões faciais emocionadas é uma técnica utilizada por alguns documentaristas, mas que pode ser vista como clichê por outros (SOARES, 2007, p.139). É importante ressaltar que as escolhas de enquadramento e movimentação da câmera devem ser guiadas pela sensibilidade do diretor e operador de câmera na situação de filmagem, buscando sempre transmitir de maneira clara e objetiva a ideia expressa por cada entrevista.

[...] Uma preocupação do diretor na filmagem de entrevista deve ser com a do direcionamento do olhar do entrevistado. A direção do olhar é guiada pela posição do entrevistador que pode estar dentro ou fora do quadro. Estando o entrevistador fora do quadro, uma única direção do olhar estabelece, para o espectador do filme, uma conversa com uma só pessoa mesmo que a voz dessa pessoa, o entrevistador, não seja ouvida. [...] Em alguns casos, o entrevistado pode ter a tendência a olhar para a câmera durante seu depoimento, o que implica em uma comunicação direta não com o entrevistador, mas com o espectador do filme. Essa tendência de olhar para a câmera é resultado da influência do modo de comunicação mais usual na televisão, utilizado em telejornais, programas de auditório e variedades. [...] A direção do olhar também condiciona a exposição facial do entrevistado. Pela lógica, quanto mais o olhar estiver em direção à câmera, mais frontal será a exposição do entrevistado. Do mesmo modo, quanto mais o olhar se afastar da direção da câmera, maior será a tendência a uma exposição de perfil. Uma exposição de perfil nem sempre é conveniente já que essa posição esconde parte do rosto do entrevistado criando um ar de suspeição para o depoimento. [...] Quanto à escolha do local da entrevista, se estúdio ou locação, se ambientes internos ou externos, essa pode ser determinante no comportamento do entrevistado diante das câmeras. Em um estúdio, cercado de uma parafernália técnica que seja estranha ao entrevistado, o depoimento pode perder em espontaneidade, tornar-se mais frio e contido do que em um ambiente de convívio diário, a casa ou o local de trabalho do entrevistado, por exemplo. “Todos nós – entrevistadores inclusive – somos muito afetados pelo ambiente que nos envolve e tendemos a baixar (ou levantar) barreiras de acordo com a nossa percepção das circunstâncias” diz Michael Rabiger. Por outro lado, a filmagem em estúdio facilita o trabalho de iluminação e captação de som, é, portanto, bem mais cômoda para a equipe técnica do filme. O estúdio cria um ambiente neutro que pode ser explorado pelo documentarista como forma de se igualar as condições de todos os entrevistados e dar um tratamento visual igualitário às entrevistas. (SOARES,2007, p-138-142)

Em muitos dos documentários de Eduardo Coutinho, a riqueza está mais na expressão verbal dos entrevistados do que em uma composição visual elaborada. Coutinho procurava criar um ambiente de confiança e intimidade com seus entrevistados, buscando assim extrair suas histórias de maneira natural e espontânea. Ele costumava utilizar câmeras fixas, sem grandes movimentos, e deixar os entrevistados à vontade para falar sobre suas experiências de vida (SOARES, 2007, p. 143-144). Dessa forma, os documentários de Coutinho têm um estilo mais minimalista em termos visuais, mas são ricos em conteúdo e profundidade emocional. De Edgar Moura: [...] “Num documentário, só olhe as pessoas. Esqueça o quadro, a composição e a arte. Concentre-se nas pessoas e preste toda a atenção do mundo ao que elas

estão dizendo; você está lá para isso: ver, ouvir e reagir ao que estiver acontecendo de verdade”. (SOARES, 2007, p. 156)

A etapa de montagem é crucial para o processo de criação de um documentário, pois é nessa fase que o documentarista tem a oportunidade de dar forma final ao seu discurso e de controlar a representação do universo que está sendo retratado. A montagem permite que o documentarista organize e estruture as sequências de imagens e sons capturadas durante a produção do filme, e dessa forma, crie uma narrativa coerente e envolvente. O roteiro do documentário pode ser elaborado previamente ou construído ao longo da fase de montagem, mas de qualquer maneira, ele orientará a ordenação das sequências e a definição do texto do filme. As escolhas do documentarista em relação às imagens, sons, trilha sonora e outros elementos que compõem o filme irão influenciar diretamente na maneira como o documentário será percebido pelo espectador, tornando a montagem uma etapa essencial para a criação de um documentário impactante e de qualidade. [...] “De Eduardo Leone: “O processo cinematográfico possui três etapas para se chegar a um objetivo artístico: o roteiro, a realização e a articulação (pós-produção). Todas essas etapas estão implicadas com a montagem. (SOARES, 2007, p. 175)

Mesmo em documentários compostos por filmagens aleatórias, sem um roteiro prévio, é importante que haja uma estrutura discursiva coerente e uma lógica que justifique o filme como um todo. Nesses casos, a etapa de montagem é ainda mais desafiadora, já que o documentarista terá que encontrar uma maneira de ordenar as imagens e sons capturados de forma a criar uma narrativa envolvente e coesa. A montagem pode envolver a seleção cuidadosa das cenas mais relevantes e significativas para a história que se pretende contar, a edição de cenas e a adição de efeitos sonoros e música para criar uma atmosfera adequada (SOARES, 2007, p. 175). É importante que haja um equilíbrio entre as cenas e que elas sejam dispostas de forma a manter o interesse do espectador e criar um ritmo adequado.

No processo de seleção do material para o documentário o diretor pode se deparar com três tipos de sequências: sequências de entrevistas, sequências de ação, sequências de material de arquivo (as sequências de material de arquivo tanto podem ser compostas por situações de entrevistas como por momentos de ação). A esses três tipos pode se acrescentar sequências formadas por animações gráficas, que incluem cartelas de textos, e de imagens em still, como fotografias e documentos (fotografias e documentos também fazem parte de material coletado em arquivo, mas o registro desse material é feito em tomadas realizadas para o filme). O peso de cada uma dessas sequências, ou mesmo a presença delas, irá depender do estilo do filme e da forma de tratamento do assunto. O documentário direto normalmente dá ênfase às sequências de ação, em que vemos os personagens executando algum tipo de performance, não encenada, diante das câmeras. O documentário verdade trabalha mais com a interação entre documentarista e o universo abordado que ocorre preferencialmente em situação de entrevista. O documentário clássico utiliza

com frequência de sequências montadas com material de arquivo, normalmente acompanhadas por uma explanação feita através de uma voz over. (SOARES,2007, p. 188)

Embora as entrevistas sejam uma parte importante da construção de um documentário, elas não devem ser a única fonte de informação. A utilização de recursos visuais, como legendas, gráficos e textos na tela, bem como o registro de eventos dramatizados ou não, podem ajudar a complementar e enriquecer o conteúdo do documentário. Na etapa de montagem, é importante que o editor esteja aberto a explorar diferentes possibilidades de combinação entre as entrevistas e os recursos visuais disponíveis. O peso das entrevistas pode variar dependendo do estilo e do objetivo do documentário, e o editor deve ter flexibilidade para adaptar a estrutura do filme de acordo com a natureza do material capturado e a mensagem que deseja transmitir. (SOARES, 2007, p. 189)

É importante que o documentarista tenha em mente qual é a mensagem que deseja transmitir com o documentário desde o início, pois isso irá influenciar a escolha das cenas de abertura e encerramento. Uma estratégia que pode ser adotada é utilizar a abertura para apresentar a questão principal do documentário, enquanto o encerramento pode oferecer uma resposta ou conclusão para essa questão. Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a linguagem utilizada no documentário. A escolha das cenas de abertura e encerramento deve estar em consonância com a linguagem e o estilo do filme como um todo, para que haja uma coerência narrativa (SOARES, 2007, p. 193). A montagem do documentário é um processo criativo e iterativo, e que as escolhas feitas inicialmente podem mudar ao longo do processo. O importante é manter a visão e o objetivo do documentário em mente, e utilizar as cenas de abertura e encerramento como ferramentas para transmitir essa mensagem de forma clara e envolvente para o espectador.

O encerramento do documentário é tão importante quanto a abertura, pois é nesse momento que o espectador irá consolidar as informações e conclusões que foram apresentadas ao longo do filme. O encerramento pode ser utilizado para reforçar a mensagem principal do documentário, para oferecer uma reflexão sobre o tema abordado, ou mesmo para deixar uma pergunta em aberto, instigando o espectador a continuar pensando sobre o assunto. (SOARES,2007, p. 193-194). Assim como na abertura, a escolha das cenas de encerramento deve estar em sintonia com o estilo e linguagem do filme, para que haja uma coerência narrativa. Além disso, é importante evitar o excesso de informações ou cenas redundantes, para não tornar o final do documentário arrastado e cansativo. O encerramento deverá oferecer uma sensação de conclusão satisfatória para o espectador, para que ele se sinta

recompensado por ter assistido ao filme e se sinta motivado a refletir e discutir sobre o tema apresentado.

Para Alan Rosenthal, “a função principal da narração é esclarecer a imagem. Ela ajuda a estabelecer a direção do documentário e fornece informações necessárias que não são advindas da imagem. De maneira simples e efetiva a narração ajuda a centrar o assunto do filme e sua direção”. O comentário em voz over amplia o campo de informação do espectador em relação àquilo que é mostrado no documentário; informa sobre perfis de personagens envolvidos em uma determinada ação; situa a imagem dentro de seu contexto histórico, no caso de imagens de arquivo; fornece informações pregressas necessárias para a introdução do assunto; dirige a atenção no olhar o espectador sendo muitas vezes usada para reforçar determinada ideia ou transmitir determinada mensagem de conteúdo ideológico. As opções do texto podem reforçar um aspecto distanciado do narrador para com o universo abordado, o que normalmente se observa no documentário clássico em que a narração é feita em terceira pessoa, como também pode ajudar a criar um vínculo entre o narrador e o universo apresentado pelas imagens, como é o caso da narração feita em primeira pessoa, caso típico dos relatos de viagens, diários filmados, documentários autobiográficos e de caráter mais reflexivo. A formalidade, ou informalidade, do discurso depende muito do tipo de assunto abordado e do público alvo do documentário. Documentários históricos normalmente se apoiam em um discurso austero e formal que reforça o caráter de investigação científica da História (Os anos JK (1980), A revolução de 30 (1980), Jango (1984). (SOARES, 2007, p. 195)

A narração em um documentário pode ser uma poderosa ferramenta para guiar o espectador através das imagens e informações apresentadas, mas é importante que ela não se sobreponha ou se torne mais importante do que as próprias imagens. O ideal é que a narração complemente e amplie o significado das imagens, sem se tornar o único meio de comunicação com o espectador. (SOARES, 2007, p. 197- 198). Além disso, a escolha da voz do narrador também é importante, pois pode afetar a percepção e a compreensão do público em relação ao documentário. Uma voz muito grave ou muito aguda, por exemplo, pode distrair ou cansar o espectador.

O uso do plano-sequência em eventos autônomos é uma técnica comum na produção documental, uma vez que permite capturar toda a ação e as reações dos personagens de forma mais realista e sem interferências. Essa técnica requer muita paciência e habilidade do cinegrafista, pois ele precisa encontrar a melhor posição para capturar o evento, além de contar com o limite de material disponível para a produção. Ao usar o plano-sequência, o cinegrafista tem uma visão mais ampla do evento e pode variar a distância em relação aos personagens para obter diferentes ângulos de cobertura. No entanto, esses planos-sequência geralmente são editados para criar diferentes planos, que podem ser ordenados de forma não cronológica para criar um ritmo na cena. O uso de planos de cobertura adicionais pode quebrar a continuidade do plano-sequência original, adicionando novos pontos de vista e

dinâmica à cena (SOARES, 2007, p. 199). Essa técnica de montagem é comum na produção documental e permite aos produtores contar uma história mais completa e envolvente.

A montagem em documentários geralmente é feita a partir de tomadas longas obtidas com uma única câmera, o que dificulta a restituição da continuidade de uma mesma ação ou movimento apreendido de modo simultâneo e em planos diferentes. Por isso, o uso de planos de cobertura, planos de detalhes e planos de reação é uma estratégia comum para simular a simultaneidade entre os planos e ajudar a mascarar a descontinuidade. No entanto, as elipses temporais entre os planos podem ser mais flagrantes para o espectador, especialmente em casos em que a ação é muito rápida e intensa. Nesses casos, é importante que o montador leve em consideração a continuidade da trilha sonora e, sempre que possível, procure criar uma narrativa coesa e envolvente. O objetivo da montagem em documentários não é reproduzir a realidade de forma exata, mas sim criar uma narrativa que transmita a essência dos eventos e personagens. (SOARES, 2007, p. 200-201)

Os intertítulos podem ser usados para destacar citações, pensamentos ou frases importantes que fazem parte do tema do documentário. Eles podem ser inseridos de maneira sutil e discreta, ou de forma mais impactante, dependendo da intenção do diretor. É importante que o texto seja claro e objetivo, evitando excessos e informações desnecessárias que possam distrair o espectador da narrativa principal (SOARES, 2007, p. 216). No entanto, é preciso ter cuidado ao utilizar intertítulos em excesso, pois isso pode prejudicar o ritmo e a fluidez do filme. O ideal é que eles sejam inseridos de forma equilibrada e estratégica ao longo do documentário, contribuindo para a compreensão do tema e não interferindo negativamente na experiência do espectador.

O que filmar, como filmar, por que filmar? Documentários nascem de um compromisso assumido pelo documentarista para com o universo abordado. A questão ética passa a frente de questões estilísticas. Saber como negociar com o outro exige uma capacidade de se moldar às mais diferentes situações além de um preparo em saber enfrentar imprevistos, recusas, ameaças e expectativas geradas pelo poder de persuasão da câmera. Colocar o outro no filme e fazer uso de sua performance, mesmo esta sendo autorizada, é uma questão sempre delicada no documentário. Pelo grau de exigência e preparo, estratégias de organização ajudam ao documentarista a obter domínio sobre a produção do filme, principalmente no caso de um documentarista iniciante. O conceito de roteirização foi estendido aqui a todo e qualquer modo de organização da produção e do discurso que encontramos no documentário. Tudo o que vemos no filme é resultado de escolhas feitas na busca da construção de um sentido para o filme: escolhas feitas na pré-produção (proposta de filmagem, argumento, tratamento), escolhas que orientam as decisões de filmagem (enquadramento, trabalho de câmera, duração das tomadas) e escolhas que orientam as decisões de montagem (corte e recomposição dos planos, intertítulos, narração, efeitos de edição, ritmo e estrutura). Entre a primeira idéia e o filme pronto, temos um caminho marcado pelo afinilamento das escolhas feito para que um conteúdo de mundo se ajuste aos critérios de um discurso. Todas essas escolhas estão implicadas na construção de um roteiro. “Na prática, não existe filme sem

roteiro e esse roteiro pode ser manifesto de formas diversas”, lembra Eduardo Leone. (SOARES, 2007, p.235)

A realidade é construída socialmente e as pessoas agem de acordo com seus papéis sociais. Os atores sociais, ao serem filmados, podem representar um papel que desejam transmitir ou que acreditam ser apropriado para a situação. No entanto, a presença da câmera pode afetar seu comportamento e sua apresentação diante da audiência, revelando aspectos ocultos de sua personalidade ou sentimentos contraditórios em relação ao assunto em questão. Por essa razão, as contradições, variações de voz, nervosismo, esquecimento e inquietações são elementos importantes na construção da realidade do documentário. Esses sinais podem indicar a veracidade ou a falsidade de um depoimento ou evidenciar contradições entre diferentes pontos de vista. (ASSIS, 2017, p. 7). O documentário busca capturar a realidade tal como ela é, e não como os atores sociais gostariam que fosse.

No entanto, é importante lembrar que mesmo as emoções genuínas podem ser influenciadas pelo contexto em que são expressas. O fato de estar sendo filmado pode levar as pessoas a se comportarem de maneira diferente do que fariam em outras situações. Por essa razão, é importante que os cineastas sejam sensíveis às dinâmicas de poder e às possíveis distorções da realidade que podem surgir durante o processo de filmagem. O objetivo deve ser sempre capturar a realidade da forma mais precisa possível, sem manipulação ou distorção.

Bill Nichols (2016) é um teórico do cinema documentário e em seu livro "Introdução ao Documentário" (2016), ele descreve seis modos ou tipos diferentes de documentários, que são:

1. Modo expositivo: nesse modo, o cineasta procura apresentar uma visão objetiva e factual do mundo, utilizando-se de narração, entrevistas e outras técnicas para explicar e esclarecer as informações intuitivas.
2. Modo poético: neste modo, o cineasta utiliza recursos estilísticos e artísticos para criar um filme que seja mais evocativo e subjetivo, muitas vezes deixando a interpretação das imagens e filmes para o espectador.
3. Modo observacional: aqui o cineasta busca retratar a realidade de forma mais natural possível, evitando interrupções na cena e permitindo que as pessoas e eventos sejam apresentados por si só.
4. Modo participativo: este modo de documentário implica uma maior interação do cineasta com o objeto do filme, muitas vezes tomando parte na ação e nos eventos filmados.

5. Modo reflexivo: neste modo, o cineasta assume uma posição mais crítica e reflexiva, analisando as organizações sociais e culturais do que está sendo exibido e questionando o próprio processo de criação do filme.
6. Modo performático: neste modo, o cineasta utiliza-se de técnicas performáticas e teatrais para criar um filme que seja mais expressivo e subjetivo, muitas vezes utilizando-se de elementos de ficção ou dramaturgia para enfatizar aspectos emocionais e psicológicos dos personagens e da história.

Esses modos são úteis para entender como diferentes documentários podem ser produzidos e como as escolhas feitas pelo cineasta a forma como a realidade é representada na tela.

Ao utilizar essas diferentes técnicas, os documentaristas podem moldar a mensagem que querem transmitir ao público e apresentar uma visão particular do mundo. Eles podem escolher diferentes modos de produção para representar o ponto de vista do cineasta e garantir que a voz do documentário seja coerente com o compromisso do documentarista com o tema (ASSIS, 2017). No entanto, a escolha de um determinado modo ou técnica não é uma decisão neutra. Cada técnica ou modo de produção tem suas próprias limitações e preconceitos, e é importante que os documentaristas estejam cientes disso ao tomar suas decisões criativas. É essencial que os documentaristas trabalhem de forma ética e transparente, reconhecendo seus próprios vieses e tomando medidas para garantir que o público compreenda a mensagem que estão tentando transmitir.

Cada documentário, de acordo com Nichols (2016), possui uma voz autêntica que é moldada pelo estilo do cineasta. A escolha de elementos visuais e sonoros, como o ângulo das filmagens, a composição das cenas e o uso de narração ou som direto, permite que o cineasta transmita uma mensagem particular e se conecte com o espectador de maneira significativa. A voz do documentário não precisa ser limitada apenas à narração ou ao uso de autoridades, mas pode ser expressa de muitas maneiras diferentes através dos recursos filmicos. A forma como o filme é editado, as escolhas de enquadramento e a representação do assunto podem ajudar a criar uma voz autêntica que ressoa com o público e transmite uma mensagem clara. A voz do documentário não deve ser usada para manipular a audiência ou distorcer os fatos. Os documentaristas devem trabalhar de forma ética e transparente, e se esforçar para apresentar uma visão honesta e precisa do mundo que estão documentando. A voz do documentário deve ser uma forma de expressão artística e criativa, mas também deve ser guiada pelo compromisso do documentarista com a verdade e a precisão histórica.

Os documentários, segundo Assis (2007), são diferentes das simples filmagens de registro, pois eles organizam sons, imagens e falas de forma intencional para transmitir uma mensagem conceitual e abstrata. Os comentários, narrações e escritos são usados para direcionar a interpretação do espectador e as imagens são usadas para concretizar o que está sendo dito.

Em um documentário, pelo menos três histórias de vida se entrelaçam: a do cineasta, a do filme e a do espectador. Todas essas histórias, de maneiras distintas, contribuem para a estruturação dessa modalidade cinematográfica. Quando assistimos a um documentário, nos questionamos: quem o produziu? Quais são seus motivos? Suas intenções? Geralmente, não; mas, o cineasta está a todo momento presente em sua produção, pois ela representa a sua forma de ver o mundo e suas propostas de intervenção sobre ele. A história do filme, por meio de seus atores sociais, aliada às intervenções filmicas, concretizam essas percepções. Por fim, o espectador, com suas experiências prévias, atribui valor ou não ao que se é demonstrado no documentário. (ASSIS, 2017, p. 10)

O cinema documentário é uma forma de arte que permite ao público conhecer a realidade de maneira mais profunda e autêntica, por meio de uma abordagem mais próxima da vida real e menos ficcionalizada. No Brasil, essa forma de cinema tem sido utilizada para explorar temas diversos, como a história, a cultura, a política, a natureza e a sociedade, entre outros (ASSIS, 2017, p. 15). Os documentários brasileiros têm desempenhado um papel importante na preservação da memória histórica do país, ao registrar acontecimentos marcantes e personagens importantes da história brasileira. Também têm sido uma importante ferramenta de denúncia de injustiças sociais e políticas, contribuindo para a conscientização da população e para a promoção de mudanças sociais.

A metodologia de pesquisa história de vida, envolve uma relação de confiança e empatia entre o pesquisador e os pesquisados. Isso ocorre porque a história de vida não é apenas uma narrativa sobre fatos passados, mas uma forma de compreender a experiência de vida do indivíduo, suas emoções, percepções e significados atribuídos às vivências. Por isso, o pesquisador precisa estabelecer um vínculo de confiança e respeito com o narrador da história de vida, permitindo que ele se sinta à vontade para compartilhar suas experiências e perspectivas. É necessário criar um ambiente acolhedor e empático, no qual o narrador se sinta confortável para falar sobre suas vivências, sentimentos e pensamentos (ASSIS, 2017, p. 14). Essa relação de confiança é fundamental para garantir a qualidade da pesquisa e a validade das informações coletadas. Sem ela, o narrador pode se sentir inibido ou desconfortável em compartilhar informações importantes, o que compromete a precisão e a riqueza da história de vida. A metodologia de pesquisa história de vida exige do pesquisador habilidades de escuta ativa, empatia, sensibilidade e respeito às diferenças individuais,

permitindo que a narrativa do narrador seja valorizada e compreendida em toda a sua complexidade e riqueza.

### 3.3 PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO

Para se aproximar das interlocutoras da pesquisa, adotamos uma postura empática e respeitosa, demonstrando interesse pelas suas experiências e perspectivas. Seguimos as seguintes estratégias para estabelecer o vínculo de confiança com elas:

1. Abordagem inicial: Ao entrar em contato com as interlocutoras, apresentamos e explicamos claramente os objetivos da pesquisa, enfatizando a importância da participação delas para o sucesso da pesquisa.
2. Escuta ativa: Ficamos atentos às falas das interlocutoras, demonstrando interesse pelo que elas tinham a dizer.
3. Respeito às diferenças: Cada interlocutora possui suas próprias experiências, perspectivas e formas de expressão. Respeitamos as diferenças culturais, de gênero, de idade e de formação educacional, evitando julgamentos e estereótipos.
4. Confidencialidade: Garantimos a confidencialidade das informações fornecidas pelas interlocutoras para que fosse estabelecido um vínculo de confiança.
5. Agradecimento: Agradecemos as interlocutoras pela participação na pesquisa, demonstrando a importância da contribuição delas para o sucesso da pesquisa.

Primeiramente realizamos o convite as professoras Doutoras Rosângela Maria Castro Guimarães e Marisa Borges para participação no documentário “MEMÓRIAS HISTÓRICAS DO CURSO NORMAL: Brasil, Minas Gerais e Uberaba. Pois, ambas têm um vasto conhecimento na área de formação de professores, para fornecer insights valiosos sobre o curso normal. Proporcionando uma visão abrangente e aprofundada sobre a história da formação de professores em Uberaba, Minas Gerais e no Brasil, incluindo as principais legislações e mudanças que afetaram a formação de professores ao longo dos anos.

Rosângela Maria Castro Guimarães é uma pesquisadora que contribuiu significativamente para a pesquisa em questão. Embora não tenha participado diretamente da banca de qualificação da mestranda devido a motivos de saúde, ela fez uma leitura detalhada do projeto e forneceu importantes contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para orientar a pesquisadora a se aprofundar em questões específicas e a conduzir a pesquisa de maneira mais crítica e reflexiva, apontando questões

importantes a serem abordadas e oferecendo sugestões para melhorar a metodologia. Dessa forma, mesmo que não tenha participado diretamente da banca de qualificação, a contribuição de Rosângela foi essencial para o sucesso da pesquisa e para a qualidade dos resultados obtidos.

Rosângela tem uma conexão pessoal com o tema da pesquisa, conforme o site Escavador (2023), ela é Licenciada em História nas Faculdades Integradas Santo Thomás de Aquino de Uberaba (1978), com especialização em Educação pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (MG), em convênio com a Universidade do Estado de Minas Gerais (1998). Concluiu o Mestrado em Educação em 2007, e o Doutorado em Educação em 2012, com a defesa da tese intitulada “O percurso institucional da disciplina História da Educação em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928-1970)”, sob orientação da Prof. Dr. Décio Gatti Júnior. Mestrado e Doutorado foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED/UFU). Foi professora de História no Ensino Fundamental e Médio no período de 1978 a 2004. Entre 1988 e 1992 foi professora de História Instrumental no Curso de Magistério. Exerceu o cargo de vice-diretora escolar entre 1993 e 1995. Entre 2009 e 2010, foi tutora presencial do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia, atuando no polo de Uberaba/MG. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação (GEPEDHE) da Universidade Federal de Uberlândia. É associada da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Docente na Universidade de Uberaba (UNIUBE) desde 2014 até 2018, e coordenadora da Área de Estudos Sociais do Colégio Jean Christophe, ambas instituições uberabenses.

Portanto, sua experiência como professora do curso normal, aliada à sua experiência como pesquisadora, a torna uma figura de grande relevância na pesquisa e um recurso valioso para fornecer uma visão abrangente e aprofundada no documentário sobre a história da formação de professores em Uberaba, Minas Gerais e no Brasil.

Marisa Borges foi uma participante valiosa na banca de qualificação da mestranda e contribuiu de forma significativa para a pesquisa. Sua contribuição foi uma demonstração clara do compromisso com a excelência acadêmica e com a formação de novos pesquisadores. Com sua ampla experiência na área de educação, Marisa traz um valioso conhecimento sobre como os professores continuam sua formação e se atualizam para se adaptar às mudanças na educação ao longo dos anos, como as políticas de gestão e as políticas públicas afetaram a formação de professores e como a gestão em nível municipal, estadual e federal impactaram a qualidade da formação de professores.

De acordo com o Escavador (2023), Marisa possui graduação em Pedagogia pela FIUBE - Faculdades Integradas de Uberaba, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2014). Atualmente é supervisora escolar na Prefeitura Municipal de Uberaba/Secretaria de Educação/Departamento de Formação Profissional/Casa do Educadora Dedê Prais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada de professores, gestão escolar, política e gestão em Educação.

Em convite enviado via WhatsApp comunicamos os objetivos e a metodologia da pesquisa/documentário, além de incentivar a participação das interlocutoras. Para garantir que a mensagem fosse clara e eficaz, seguimos os passos abaixo:

1. Começamos com uma saudação adequada e apresentamo-nos. Para ajudará a estabelecer uma conexão pessoal com as interlocutoras e tornar a mensagem mais pessoal e humana.
2. Informamos o propósito da mensagem. Explicando claramente que estamos entrando em contato para convidar as interlocutoras para participação de uma pesquisa/documentário sobre a história da formação de professores em Uberaba, Minas Gerais e no Brasil, incluindo as principais legislações.
3. Descrevemos a metodologia da pesquisa/documentário. Fornecendo uma visão geral das abordagens que serão utilizadas na pesquisa/documentário, como entrevistas, pesquisa de arquivo e análise documental.
4. Incentivamos a participação das interlocutoras. Explicamos como a contribuições delas serão importantes para a pesquisa/documentário e como suas experiências e conhecimentos podem ajudar a fornecer uma perspectiva única sobre o tema em questão.
5. Fornecemos detalhes sobre a logística. Informando a data, hora e local das entrevistas/documentário e informações sobre como chegar ao local.
6. Terminamos com uma nota de agradecimento e incentivo. Agradecemos as interlocutoras pelo seu tempo e esforço e o quanto suas contribuições são importantes para a pesquisa/documentário.

Em seguida ao aceite das professoras, disponibilizamos o termo de autorização de uso de imagem, voz e dados biográficos, onde o participante autoriza a divulgação de sua imagem, voz e dados biográficos, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, inciso X.

Esses documentos são importantes para proteger os direitos e interesses das participantes do voluntariado, garantindo que elas estejam cientes dos detalhes da pesquisa e que suas informações pessoais estejam protegidas. Ao obter o consentimento por escrito, foi possível documentar a autorização dos participantes e evitar possíveis controvérsias no futuro. É um procedimento ético e fundamental para a realização de uma pesquisa ou projeto que envolva a participação de pessoas (ANEXO A).

Elaboramos uma proposta de roteiro para a entrevista, com base nos objetivos da pesquisa, para fornecer uma estrutura para a entrevista e garantir que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Ao ter um roteiro pré-determinado, os entrevistadores mantêm o foco nos temas mais relevantes e exploraram as questões específicas que são importantes para a pesquisa. Além disso, o roteiro pode ajudar a orientar a conversa caso seja necessário, sem impedir que o entrevistado fale livremente.

Escolhemos o salão da Igreja Batista Vale das Bênçãos, como local para a gravação do documentário. Marcamos uma tarde, criamos um ambiente acolhedor, favorecendo a aproximação entre as interlocutoras e a pesquisadora, com o intuito que as interlocutoras se sentissem mais à vontade para compartilhar suas experiências e perspectivas, sem se sentirem constrangidos ou inibidas pela formalidade da situação.

Todo o processo de entrevista foi registrado por um cinegrafista, que utilizou uma câmera de alta definição fixa para capturar as imagens e áudio das narrativas, bem como as expressões faciais, movimentos das mãos, momentos de emoção e detalhes das entrevistas. Registrar as entrevistas dessa forma foi extremamente útil para a pesquisa, pois permitiu que o acesso não apenas ao conteúdo das respostas, mas também às expressões e gestos das entrevistadas.

Buscamos informações preliminares de cada uma das professoras na Plataforma Lattes Escavador, a fim de localizar o currículo dos participantes, conforme citado acima, com o intuito de nos prepararmos para as entrevistas. Mantivemo-nos atentos e concentrados na fala das entrevistadas, demonstrando interesse em ouvir o que elas tinham a dizer e expressando gestos de apoio em alguns momentos. Respeitamos a autonomia e a subjetividade das entrevistadas, permitindo que elas construíssem suas próprias narrativas e discursos, e na medida em que se fez necessário orientamos a entrevista.

Após a conclusão das gravações com as participantes, iniciamos o processo de produção do documentário e contamos com o apoio de um amigo experiente em produção de vídeos, que possui conhecimentos técnicos e equipamentos adequados para garantir a qualidade da produção, Guilherme Alves. Essa parceria foi muito valiosa para o sucesso do

projeto, uma vez que Guilherme contribuiu significativamente para a qualidade final do documentário, tanto em termos técnicos quanto em termos estéticos e narrativos.

No documentário, escolhemos o discurso direto, usando a voz de Deus, com o comentário em voz over, visível nas narrativas, que desempenhou um papel importante na contextualização e apresentação de informações.

Em conformidade com os conceitos anunciados por Nichols (2016), fizemos o uso da técnica participativa onde a narrativa abrange entrevistas, depoimentos que apresentam o cineasta dialogando, sendo filmado ou até fazendo a locução da obra. De forma direta, se baseia no encontro entre quem filma e quem é filmado. A combinação entre os fatos e históricos narrados pelas professoras e a subjetividade da pesquisadora, aliada à escolha da trilha sonora e aos ângulos e recortes sequenciais, contribuiu para a criação de um ambiente que possibilitará ao público se conectar com o tema apresentado.

A escolha das músicas foi domínio de público para evitar problemas legais relacionados aos direitos autorais e reprodução, garantindo a segurança jurídica da produção. Por meio dos ângulos e recortes sequenciais, foi possível dar voz ao documentário e permitirá que o público se sinta presente na história contada pelas professoras, tornando-o um protagonista ativo na narrativa.

#### FICHA TÉCNICA

Direção Geral: Cláudia Martins Carvalho Marques

Orientação: Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

Produção e Roteiro: Cláudia Martins Carvalho Marques

Luz Filmagem e Edição: Guilherme Alves

Design Gráfico: Guilherme Alves

Colaboradores: Werllon Marques

Elenco: Cláudia Martins Carvalho Marques, Marisa Borges e Rosângela Maria Castro  
Guimarães

Agradecimentos: Igreja Batista Vale das Bênçãos de Uberaba

Duração: 1 h 15 min

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1xeq1Iqshrbf6p6i4kmqwV6zzwLiz0v95/view?usp=sharing>

Proposta pedagógica: Este documentário foi elaborado como proposta de recurso didático complementar para disciplinas de formação de professores e/ou políticas educacionais e formação continuada.

O uso de recursos audiovisuais é uma ferramenta muito poderosa no processo educativo. Ao produzir um documentário sobre a profissão docente, disponibilizamos uma oportunidade para os espectadores aprenderem sobre o tema de forma mais engajadora e envolvente. Além disso, a abordagem multidisciplinar permite uma visão mais ampla e completa sobre o assunto, o que pode ser muito enriquecedor para os estudantes e profissionais da área da educação. É muito importante promover reflexões sobre a profissão docente, uma vez que essa é uma área fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

O documentário buscou valorizar a voz das professoras e suas experiências, dando a elas a oportunidade de serem protagonistas de suas próprias histórias. A abordagem transversal e multidisciplinar permitiu que temas como a relação professor-aluno, a formação docente, as políticas educacionais e a importância da educação como agente transformador da sociedade fossem abordadas de forma mais ampla e contextualizada.

Dessa forma, espera-se que o documentário possa contribuir para a reflexão sobre a profissão docente e para o fortalecimento da valorização e reconhecimento dos professores como agentes fundamentais na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou a relevância histórica do Curso Normal na formação dos professores no Brasil, Minas Gerais e Uberaba. Ao longo dos anos, o curso foi responsável por capacitar muitos professores para atuar nas escolas e contribuir para o desenvolvimento educacional do país.

Para a construção da memória do Curso Normal na cidade de Uberaba (MG), contextualizamos o surgimento do Curso Normal na Europa, seu percurso no Brasil, na sequência Minas Gerais, com ênfase no contexto educacional no município de Uberaba. Apresentamos as particularidades de cada período e percorremos as principais leis, resoluções e documentos que tiveram maior impacto no desenvolvimento da formação de professores por meio do Curso Normal e a educação em geral, dentre eles:

- Lei de 15 de outubro de 1827 que ordenou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos.
- Decreto-Lei nº 8.530, de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal, o Curso Normal foi regulamentado originalmente pela lei ao longo dos anos.
- Lei nº 4.024, de 1961: primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu as bases da organização do sistema educacional brasileiro.
- Lei nº 5.540, de 1968: estabeleceu que a formação de todos os professores de nível médio deveria se dar em nível superior.
- Lei nº 5.692, de 1971: promoveu uma reforma no ensino de 1º e 2º graus, alterando a estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro.
- Lei nº 9.394, de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a formação de docentes para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional e Tecnológica.
- Resolução CNE/CEB nº 02, de 1997: dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio (Curso Normal em Nível Médio).
- Resolução CEB nº 2, de 1999: instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
- Parecer CNE/CEB nº 9/2001: trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível médio, na modalidade Normal.

- Plano Decenal Municipal de Educação Uberaba 2006-2015: documento orientador de todas as políticas de educação do Município.
- Plano Decenal Municipal de Educação Uberaba 2015-2024: documento orientador de todas as políticas de educação do Município.
- Resolução CNE/CP nº 01/2015: estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 2015: estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Documento orientador do Curso Normal em Nível Médio Professor de Educação Infantil: Orienta as escolas estaduais e as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) sobre o funcionamento do Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
- Lei nº 13.415, de 2017: altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar a organização da educação básica no Brasil e implementar novas políticas e medidas para a melhoria da qualidade do ensino.
- Resolução CNE/CP nº 02/2019: institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCF).

Com a promulgação da LDB Nº 9394/96 ocorreu avanços significativos na formação de professores no Brasil, que afetaram diretamente o Curso Normal em Minas Gerais e Uberaba, como o estabelecimento e a elevação da formação do professor da educação básica para nível superior, com o objetivo de garantir uma formação mais qualificada para os professores. No entanto, essa lei deixou uma brecha para a manutenção da formação docente em nível médio, permitindo que os profissionais que já estavam em exercício da profissão pudessem continuar atuando sem a necessidade de formação superior, desde que possuísem formação em nível médio na modalidade normal. Observamos também o aumento da duração dos cursos de licenciatura, que passaram a ter uma carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em pelo menos 4 anos de estudo, a valorização da formação continuada de professores, a implementação de uma metodologia mais participativa e a inserção de disciplinas voltadas para a educação inclusiva e a diversidade cultural e os programas de especialização, mestrado e doutorado.

A despeito desses avanços, ainda persistiram retrocessos como a falta de valorização e reconhecimento da profissão, a precariedade das condições de trabalho, a descontinuidade do curso em alguns momentos, a inadequação dos currículos e metodologias de ensino e a falta de uma política nacional consistente para a formação de professores.

A formação de professores pelo Curso Normal em Uberaba também esteve sujeita às demandas do mercado de trabalho. Sendo fundamental que a formação de professores seja voltada não somente para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, mas também para formar profissionais capazes de lidar com os desafios contemporâneos da educação e promover uma formação integral e humanística dos estudantes.

Portanto, esses problemas não são exclusivos da formação docente através do curso normal, mas sim uma questão que envolve toda a área da educação no país. Por isso, é necessário investir mais em políticas públicas voltadas para a formação docente, garantindo condições adequadas de trabalho e uma remuneração justa para esses profissionais, devendo ter um esforço conjunto de todos os atores envolvidos na área, incluindo governos, instituições de ensino, professores e sociedade em geral, para promover mudanças significativas na educação brasileira.

Constatamos através do Inep/Censo da Educação Básica (2011-2022) que atualmente no Brasil na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais 16,4% dos docentes não possuem nível superior completo, em Minas Gerais 12% e especificamente em Uberaba em média 16,8%, sendo o Ensino médio/ Curso Normal em Nível Médio a formação mínima desses docentes.

De acordo com a análise da legislação que regula a oferta do Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil no estado de Minas Gerais, podemos observar que a proposta original do curso previa uma carga horária de 3.200 horas e duração de 4 anos, com oferta integrada ao Ensino Médio e destinada ao egresso do Ensino Fundamental. No entanto, o que predominou para a formação inicial de professores nas escolas estaduais de Uberaba, mais precisamente para a sua primeira etapa, a Educação Infantil, foi orientação padrão da SEE/MG emanada da legislação educacional vigente, a saber: Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Parecer CEE/MG nº 1175, aprovado em 13/12/2000 e Resolução CEE/MG nº 440/2000. Sendo o curso ofertado em um formato com carga horária mínima de 1.600 horas, em três módulos semestrais, o que foi previsto como uma possibilidade no caso de aproveitamento de estudos. Sendo possível concluir o curso em menos tempo, desde que tenham cumprido as exigências de aproveitamento de estudos estabelecidas pela legislação.

Diante do estudo no PDME (2015) e do Inep identificamos, no âmbito do município de Uberaba, expressiva presença dos profissionais que possuem curso normal/magistério atuando como uma estratégia para garantir a oferta da educação infantil, sendo evidenciado um crescimento gradativo no número de matrículas na Educação Infantil na Rede Escolar Pública Municipal e no Terceiro Setor. Constata-se que houve demanda pelo curso à época de sua implantação e expansão no município. No entanto, nesse período ainda havia um número significativo de demanda reprimida, aproximadamente, de 800 (oitocentas) crianças. Por isso, tornou-se necessário ampliar a oferta da Educação Infantil. No período citado foram criados pelo Poder Público Municipal 8 (oito) Centros Municipais de Educação Infantil/CEMEIS, sendo que 7 (sete) desses são Unidades de ProInfância. Sendo previsto para 2015, a inauguração de mais 4 (quatro) unidades de Educação Infantil. (PDME/ UBERABA, 2015, p. 73)

Portanto, conforme a pesquisa realizada por Meneses (2020), o maior desafio dos professores que lecionam no Curso Normal é na materialização dos conteúdos em sala de aula, visto que muitos deles não têm formação específica na área da Educação Infantil. Pois segundo a autora [...] a legislação para designação de docentes para lecionar no Curso Normal é muito flexível, possibilitando desde professores com habilitação adequada à cursistas de Pedagogia, ainda inconcluso” (MENESES, 2020, p. 78-79). Dessa forma, muitas das vezes o docente não recebe suporte adequado da secretaria ou da coordenação do curso. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de apoio e suporte por parte das secretarias e coordenações do curso, para que esses profissionais possam ter acesso a materiais, cursos e outras formas de capacitação que os ajudem a suprir eventuais lacunas em sua formação.

Verificamos de acordo com as informações recebidas via e-mail da 39ª SRE, que o Curso Normal em Uberaba não contou com a autorização de oferta de novas turmas nos anos de 2020 e 2021 devido à pandemia/Covid-19, ofertando apenas em três turmas nas escolas estaduais Professora Corina de Oliveira, Bernardo Vasconcelos e Santa Terezinha em terminalidade. Em 2022, não foi autorizada a abertura de novas turmas pelo fato de os alunos, em virtude da pandemia/Covid-19, não terem concluído a disciplina de Estágio, pré-requisito para a conclusão do curso.

A pesquisa realizada nos permitiu compreender a importância do Curso Normal na formação de professores, e que a história da profissionalização do professor através do Curso Normal está intimamente ligada à história da educação, desde a criação das primeiras Escolas Normais no período imperial até as reformas educacionais mais recentes. Logo, não é um

processo isolado, mas está diretamente relacionada com as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que ocorrem em cada época.

Portanto, diante da necessidade de formação específica para professores da educação infantil, o curso Normal de Nível Médio continua existindo no Brasil e é reconhecido como uma opção para a formação de quadros docentes, principalmente em regiões onde a oferta de cursos de licenciatura é limitada.

Contudo, as mudanças na legislação educacional, o curso Normal de Nível Médio passou a formar professores para a Educação Infantil, mas segundo Curi (2022, p. 4), essa situação gera contradições, [...] “afinal Pedagogia, Normal Técnico e Normal Superior habilitam para o exercício do magistério. Importante ressaltar que a graduação em Pedagogia é um curso mais amplo e com outras habilitações”.

Em conformidade com Curi (2022), deixamos uma reflexão sobre o abandono do curso Normal Superior, pois este curso poderia ser uma continuidade do antigo Normal com algumas vantagens se incorporasse parte do legado do segundo. Num país como o Brasil, que precisa de muitos professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, é importante valorizar experiências do passado. O Normal Superior poderia ser uma versão de curso superior de Tecnólogo em Educação, focado no magistério da primeira e segunda infância, e ofertado em diversas instituições, não apenas em universidades e faculdades. Isso ampliaria a oferta de vagas e poderia contribuir para a formação de mais profissionais habilitados para atuar nessas áreas.

A ideia de formar professores nas próprias escolas de Educação Básica segundo Curi (2022), é algo que merece ser considerado com cautela antes de ser descartado. A história do antigo Normal no Brasil, Minas Gerais e Uberaba nos mostra que formar professores junto com a prática já funcionou por séculos e é louvável. Não se está defendendo uma formação técnica em vez de uma formação superior, mas sim a integração/conjugação de escolas Normais com as escolas da Educação Básica. Isso já ocorre em outras áreas do conhecimento e outras profissões, como hospitais-escolas. Como a categoria profissional de professores é uma das mais numerosas no Brasil e no mundo, é importante abrir mais portas de formação ao invés de fechá-las, especialmente para aqueles que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, que são o maior contingente de professores.

Portanto, a pesquisa nos possibilitou a compreensão dessa trajetória e a concepção da história do curso Normal na cidade de Uberaba (MG). Em suma, diante dos desafios e perspectivas atuais no Curso Normal em Nível Médio pós-LDB/1996 em Uberaba (MG), é necessário que os educadores, gestores da educação e pesquisadores busquem desenvolver

pesquisas com o objetivo de tornar a profissão do professor da educação infantil mais atraente e valorizada, considerando a importância fundamental dessa fase da educação na formação das crianças e elaborem políticas públicas para melhorar a formação dos professores e garantir um ensino de qualidade às crianças na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Renata Fernandes; CARVALHO, Carlos Henrique de. *Civilidade, legislação e escolarização primária em Minas Gerais: a organização da instrução pública*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, ed. 46, 278-292, jun. 2012 - ISSN: 1676-2584
- ASSIS, Thiago Batista. Documentário: Professores de matemática: entrelaçar de vidas entre o pessoal e o profissional [manuscrito] / Thiago Assis Batista. -- 2017.
- BELO HORIZONTE. Ofício Circular DEMP/SEM Nº 016/2008, de 24/01/2008. Ofício da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para as Superintendências Estaduais de Minas Gerais.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: *história, políticas e perspectivas*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011 - ISSN: 1676-2584
- BORGES, Marisa, Política e gestão em educação no município de Uberaba – MG nos anos de 1980-1990. Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- BRASIL. Decreto-lei 9.344, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 abr. 2021.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populares do Império. Disponível em [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.htm](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.htm). Acesso em 20 de jan. de 2023.
- BRZEZINSKY, I. Normal superior. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- CARDOSO; Alexandre A; GARCIA, Dirce M F. Formação de professores nas décadas de setenta e oitenta do século XX no Colégio Nossa Senhora das Dores: contribuições para o debate. v. 1 n. 1. 3º Encontro de Pesquisas em Educação. PIBIC/UNIUBE, 2005.
- CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Reformas Educacionais em Minas Gerais: *Instrução Primária, Modernidade e Progresso (1906-1928)*. Universidade de Uberaba (UNIUBE). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, p. 219-237, jun2012 - ISSN: 1676-2584
- COSTA, Maria Adélia da; MENESES, Rejane Cassiano Vieira. O Uso das Tecnologias na Formação Docente de Nível Médio: *o Curso Normal*. Revista Formação@docente - Belo Horizonte - v. 11, n. 1, jan./jun. 2019.
- CURI, Luciano Marcos. Pelo retorno do Normal Superior. In: Jornal InterAção (Semanaário de Notícias de Araxá – MG). Ano 19, nº 986, 15/04/2022, p. 02.

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira *A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906-1916)*. BH. 2010. Dissertação - (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. UFMG/FaE, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200700030002>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p

GIL, Antônio Carlos, 1946- *Como elaborar projetos de pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GUIMARÃES, Rosângela M. C. *O Percurso Institucional da Disciplina "História da Educação" em Minas Gerais e o seu Ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928-1970)*. 2012. 195 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012

GUIMARÃES, Rosângela M.C; JÚNIOR, Décio Gatti Júnior. *A institucionalização da disciplina História da Educação na Escola Normal mineira na primeira metade do século XX*. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 54-65, jan. /abr. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com-curso-superior>. Acesso em 28 mar.2022.

KULESZA, Wojciech Andrzej. *A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)*. *Revista Brasileira Est. Pedag.* Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set/dez, 1998.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

Lei orgânica de 1946 acesso <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

LEUBET, Ângelo Ezequiel; PAULY, Evaldo Luis; SILVA, Valdir Leonardo da. *Contribuições de João Batista de La Salle para a constituição da escola moderna*. *Revista Brasileira de Educação*. Maringá-PR. V.16, N.4, p.32-63, out./Dez,2016. <http://doi.org/10.4025/rbhe.v16i4.699pt>

LIMA, Michelle Castro. *A Formação das Alfabetizadoras do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba - Histórias Construídas nas Teses e Dissertações - 1946 a 1979*. 2016. 105 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação Pública*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MENDONÇA, Camila Técla Morteau; COSTA, Maria Luisa Furlan. A Educação no Império brasileiro: *O Método Lancaster*. Anais Eletrônico IX EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar, nov. 2015, n. 9, p. 4-8 ISBN 978-85-8084-996-7.

MENESES, Rejane Cassiano Vieira. *Saberes docentes: representações profissionais de docentes que lecionam no curso normal disciplinas para as quais não possuem formação específica*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET–MG, Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Documento Orientador do Curso Normal em Nível Médio Professor de Educação Infantil: currículo implantado em 2017. Belo Horizonte, 2016, 56 p.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Proposta de Formação Profissional Curso Normal, em Nível Médio, Professor de Educação Infantil. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. *História e Memória da Formação Docente em Ituiutaba-MG* Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

NEIVA, Ana Beatriz de Matos. *Formação Docente no Curso Normal de Nível Médio em Teófilo Otoni-MG/2015-2017*. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, MG, 2018.

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Tradução Mônica Saddy Martins. 6. ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2016. (Coleção Campo Imagético).

NÓVOA, Antônio (Org). Profissão professor. Porto: Ed. Porto. 1995.

OLIVEIRA, André Luís. *A Escola Normal De Uberaba (1881-1905): Memória e Cotidiano*. 2018. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

PALMA FILHO, Cardoso. *A Educação Através Dos Tempos*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. 2010. Disponível em:  
<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/173/1/01d06t01.pdf>> Acesso em mai:2022.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica, 106, Educitec, Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018.

PDME/UBERABA: Plano Decenal Municipal de Educação – 2006-2015, 2006.

PDME/UBERABA: Plano Decenal Municipal de Educação - 2015-2024, 2015.

RAMOS, Risete Machado. *Produção do Conhecimento Sobre Formação de Professores da Educação Infantil: Dissertações e Teses no Período de 2000 a 2005/Brasil*. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. Ensino Superior e formação de professores em Uberaba, MG (1881-1938): *uma trajetória de avanços e retrocessos*. Dissertação de Mestrado defendida em 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Uberaba, 2007.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 39. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 144 p.

SAMPAIO, Antônio Borges. *Uberaba: história, fatos e homens. Uberaba-MG*. Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1971.

SANTOS, Hercules Pimenta dos. *Católicos e Protestantes: escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros, Belo Horizonte – MG (1900-1950)*. 2010. 206 f. Dissertação - (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. UFMG/FaE, 2010.

SANTOS, Mariana Silva. *A Escola Normal de Uberaba, Minas Gerais: Modernidade, Civilidade e Progresso (1881-1905)*. 2019. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2019.

SANTIAGO, Andréa Maria Oliveira Versiani. *A Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Curso Normal Superior Modular Emergencial: uma análise da experiência da UNIMONTES*. 2010. Montes Claros: 2010. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v.14, p.143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, Dermeval. - *A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência RBP AE* - v. 29, n.2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. *Escola Normal: O projeto das elites brasileiras para a formação de professores*. FAP, 2009, p. 142-152. Disponível em: <file:///D:/DISSERTA%C3%87%C3%83O/ARTIGOS/sEscola-Normal-O-Projeto-Das-Elites-Brasileiras-Para-a-Formacao-de-Professores.pdf> Acesso em mai:2022.

SCHEIBE, Leda. *Formação de professores no Brasil A herança histórica*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de Professores da Educação Básica no Ensino Superior: *Diretrizes Curriculares pós 1996*. © Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v.2, n.2, p.241-256, maio/ago. 2016 ISSN 2446-9424

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2017 4,4 Mb; ePub Bibliografia ISBN 978-85-249-2520-7 1. Metodologia 2. Método de estudo 3. Pesquisa 4. Trabalhos científicos I. Título. 17-01999

SILVEIRA, Aline Machado da; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar; ARAÚJO, José Carlos Souza. *Regulamentação da instrução pública e particular no município de Monte Carmelo, Minas Gerais (1892)*. Cadernos de História da Educação, 2020, v.19, n.3, p.1080-1095, set./dez. 2020 ISSN: 1982-7806 (On Line).

SOARES, Sérgio José Puccini. Documentário e Roteiro de Cinema; da pré-produção à pós-produção / Sérgio José Puccini Soares. – Campinas, SP: [s.n.], 2007. Orientador: Fernão Pessoa Ramos. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes

SOUSA, Gabriela Marques De. *A Formação Docente em Minas Gerais: Escola Normal Oficial de Uberaba, 1948 a 1959*. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

SUFICIER, Darbi Masson; AZADINHO, Mariana Passafaro Mársico; MUZZETI, Luci Regina. *Exigências legais para a atuação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental (1996-2019)*. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1461-1473, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13597>

TANURI, Maria Leonor. *História da Formação de Professores*. Revista Brasileira de Educação. N.14, p.61-88, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em 11 abr. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. A Expansão da Educação Escolar na Organização da Federação Brasileira: *Escolas Normais em Minas Gerais na Primeira República*. Poiesis Pedagógica, Catalão-GO, v.12, n.2, p. 209-230, jul/dez. 2014

ZICHIA, Andrea de Carvalho. *O direito à educação no Período Imperial: um estudo de suas origens no Brasil*. São Paulo: s.n., 2008. 128 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação).

## APÊNDICE A

### **LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES NA BDTD: sobre Curso Normal. Curso Normal no Brasil. Normal. Pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o recorte temporal entre 1996 e 2021 (BDTD)**

Título:	Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial
Tipo de produção:	Tese
Instituição:	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Ano:	2001
Autor:	Arnaldo Nogaro
Orientador:	Merion Campos Bordas
Resumo:	<p>A tese Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial tem origem na experiência profissional do pesquisador enquanto docente formador de professores. É o resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido junto a instituições educacionais de nível médio e superior, situadas na Região do Alto Uruguai gaúcho, que atuam na formação de professores para a escolaridade inicial ou, hoje, anos iniciais do ensino fundamental. Parte-se do entendimento de que os processos educacionais institucionalizados correspondem sempre a determinações sócio-políticas hegemônicas, da compreensão das racionalidades orientadoras da formação de professores inseridas no contexto histórico mais amplo que caracterizou a sociedade brasileira ao longo dos últimos cinquenta anos do século XX. Assim, no quadro de uma contextualização sócio-geográfica da Região, foram coletados e analisados, a partir de entrevistas, reportagens e artigos de jornais e documentos oficiais, dados significativos sobre a história e a atuação dessas escolas, tendo como pano de fundo a situação das Escolas Normais do Rio Grande do Sul e do Brasil no mesmo período investigado. A pesquisa, de caráter exploratório, teve como foco principal a análise das racionalidades lógicas que têm presidido a formação de professores nas instituições envolvidas, sem, contudo, ter havido perda da dimensão global mais ampla em que se desenvolvem tais processos. O estudo foi conduzido em duas perspectivas: a histórica, que procura resgatar a trajetória das escolas de formação de professores naquela Região, entre sua criação e os anos noventa. As evidências recolhidas através de depoimentos dos pioneiros e da análise de documentos legais e artigos jornalísticos permitiram identificar o predomínio de racionalidade técnico-instrumental tanto nas concepções de educação, escola, identidade do professor, organização curricular quanto nas práticas de ensino e nas próprias condições de trabalho dos professores, assim como a forte presença de um ideário "moralizante" quanto ao papel e aos comportamentos esperados das futuras professoras. Também foi possível registrar o lento declínio da racionalidade técnico-instrumental ao final dos anos oitenta, resultante do avanço e disseminação das teorias críticas da educação e do próprio movimento social em prol da redemocratização do país. Em sua segunda perspectiva, o estudo voltou-se para a investigação da realidade das instituições formadoras da Região, a partir dos anos oitenta, incluindo neste espaço a formação em nível superior, proporcionada pelo Curso de Pedagogia na universidade, no sentido de explorar as possibilidades de incorporação da nova lógica de organização da educação de professores, fundada numa racionalidade emancipatória. A análise do conjunto de dados recolhidos nas duas etapas do estudo foi conduzida a partir das seguintes subcategorias: escolha do curso, relação teoria prática no processo de formação e nas práticas docentes, fundamentos epistemológicos, desempenho docente,</p>

	<p>profissionalização e identidade docente. Este processo de análise crítica conduziu a algumas constatações importantes em relação à tese inicialmente proposta, ou seja, como as racionalidades determinaram os pressupostos teóricos e políticos e os rumos da formação profissional em cada momento histórico, traduzindo-se em mecanismos que reproduzem fielmente as grandes tendências sociais, políticas e ideológicas dominantes. Constatou-se, também, a dificuldade das instituições e dos próprios professores em abandonarem visões cristalizadas e assimilarem novos paradigmas de pensamento e ação. Esta perspectiva está demonstrada pelo fato de que, apesar do enfraquecimento da racionalidade instrumental a partir dos anos oitenta, os educadores e as instituições formadoras dela não conseguiram libertar-se inteiramente neste início de um novo milênio. Por outro lado, foi possível perceber que a formação inicial ou continuada em nível superior, na universidade, possibilita maior e mais consistente aprofundamento teórico, permitindo aos docentes e futuros docentes a visão mais clara do sentido da profissão, do "fazer-se" e do "ser" educador como um agente compromissado no desenvolvimento de uma educação emancipatória, voltada para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa para todos os cidadãos.</p>
Palavras-chave:	Brasil, Curso de pedagogia, ensino fundamental, escola normal, formação, história, magistério, professor, Rio Grande do Sul e séries iniciais.

Título:	Da escola normal à habilitação específica para o magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)
Tipo de produção:	Tese
Instituição:	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ano:	2011
Autor:	Sandra Herszkowicz Frankfurt
Orientador:	Luciana Maria Jesus
Resumo:	<p>Neste trabalho são analisadas práticas e apropriações efetivadas na passagem da formação de professores da Escola Normal para a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) em 2º grau, instituída em 1971, com a Lei nº 5692/71. Para tanto, tais práticas e apropriações são investigadas em duas instituições da cidade de São Paulo, com perfis diferentes, uma pública e outra particular: a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Padre Anchieta e o Colégio de Santa Inês, que mantinham, na década de 1960, a formação de professores ainda nos moldes de Curso Normal e continuaram mantendo essa formação na década de 1970, quando, com a Lei 5692/71, a formação de professores em Curso Normal foi substituída pela Habilitação Específica para o Magistério em 2º Grau. A opção por analisar essas práticas e apropriações deve-se ao intuito de ampliar as análises que, ao avaliarem a Lei 5692/71, acusam-na de responsável por degradar a formação de professores na década de 1970. A pesquisa é realizada com o apoio teórico de Michael de Certeau e Roger Chartier, especialmente no se refere aos conceitos de representação, prática e apropriação. Com a análise das práticas e apropriações visa-se investigar como instituições com perfis diferentes se apropriaram da peça legal, como efetivaram as determinações para a formação de professores e se essa lei foi capaz de realizar mudanças substantivas, que pudessem ser responsáveis por degradar a qualidade dessa formação. Como fontes são considerados a Lei 5692/71 em contraste com a Lei 4024/61, históricos escolares, prontuários de alunos e professores, além de entrevistas com treze agentes (funcionários, professores e alunos) que vivenciaram a implantação da Lei 5692/71 nessas duas escolas e com o Ministro de Educação e Cultura à época da implantação da Lei. Os resultados obtidos permitem perceber que as duas instituições se apropriaram de forma distinta da Lei 5692/71. Ao analisar os</p>

	documentos e entrevistar os atores que viveram o período constata-se que se trata de uma lei que foi bem recebida no contexto escolar da época. Além disso, a análise dos históricos escolares permite afirmar que não se pode acusar esta lei como responsável por degradar a formação de professores, transformando-a em uma formação tecnicista, a despeito das críticas lançadas a ela por vários estudiosos da área de Educação. Assim, com este trabalho, compreende-se que essas críticas se justificam muito mais por se tratar de uma oposição ao regime político de ditadura em vigor, do que por análise das práticas instituídas com a Lei no interior das escolas. Além disso, somente a partir de análises que considerem as práticas e apropriações é possível perceber o alcance da Lei em confronto com uma cultura escolar já estabelecida, reafirmando, assim, as considerações de Viñao Frago, que ao analisar reformas educacionais, aponta que teoria, legalidade e práticas não coincidem.
Palavras-chave:	Formação de professores, lei 5692/71 e Escola Normal

Título:	A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição:	Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Ano:	2014
Autor:	Clara Ramthum do Amaral
Orientador:	Eva Waisros Pereira
Resumo:	<p>O presente estudo teve como objetivo principal reconstituir e analisar a trajetória profissional, histórias e memórias dos professores pioneiros do Distrito Federal. O recorte histórico do estudo abrange o período em que esses professores chegaram à Brasília, entre os anos de 1957 e 1960. O corpus da pesquisa foi constituído por nove entrevistas de professoras primárias da escola pública do Distrito Federal que atuaram diretamente em sala de aula. As entrevistas utilizadas na pesquisa foram obtidas junto ao acervo do Grupo de Pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal - 1956/1964: Origens de um Projeto Inovador". A metodologia adotada foi baseada na história nova, cuja perspectiva nos possibilitou construir culturalmente o objeto, buscando ampliar a concepção de fonte histórica para além dos documentos escritos. Assim, as narrativas dos professores, mesmo tendo sido transcritas, conservaram as características de um documento oral. A análise das entrevistas inicialmente isoladas e depois reagrupadas possibilitou-nos inferir quatro categorias relacionadas ao trabalho docente, a organização do ensino, a formação e a valorização dos professores e a escola. O estudo da história profissional das professoras pioneiras foi uma tentativa de compreender as relações sociais a partir das condições concretas de trabalho da época, situando suas vozes quanto ao sentido e significado dado ao seu próprio trabalho e ao contexto histórico, político e econômico em que estavam inseridas. Condições essas marcadas por traços de proletarização e profissionalidade, representativas do contraste entre a precarização da atividade docente e o modelo de um sistema educacional inovador proposto à época. Por fim, este estudo deixa abertas novas possibilidades de pesquisas que podem gerar outras compreensões da história profissional docente em seus diferentes aspectos, pois certamente a história continuará sendo reescrita.</p>

Palavras-chave:	Professores, história, Distrito Federal (Brasil).
-----------------	---

Título:	Memórias de um professor da escola normal: Umuarama - Paraná (1967-1976)
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição:	Universidade Estadual Paulista
Ano:	2009
Autor:	Elaine Regina Rufato Delgado
Orientador:	Ana Clara Bortoleto
Resumo:	Esse trabalho teve como objetivo reconstruir aspectos da atuação de professores da Escola Normal em Umuarama, entre 1967 a 1976. O ponto de partida é a análise das memórias de um professor que atuou na Escola Normal Maria Montessori naquele período, visando mais especificamente, resgatar elementos para compreender o trabalho docente nas escolas de formação de professores e contribuir com a história da Escola Normal Maria Montessori. Adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, estruturada por meio da narrativa. A opção pela narrativa deu-se pela intenção de analisar o modo como o professor concebe a sua vida profissional e os aspectos intrapessoais na subjetivação de si, para sustentação dos conhecimentos, como elementos que podem constituir o ser professor. Os dados da narrativa apontam que, durante o funcionamento da Escola Normal Maria Montessori, os cursos estiveram inseridos no contexto da tendência liberal tecnicista, com forte influência das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista, que apareceu no bojo da proposta de educação do Magistério no Paraná, através da implantação da Lei 5692/71. No período estudado havia o discurso em defesa da ordem e disciplina que eram consideradas fundamentais e muito difundidas no contexto do curso normal. Neste contexto, o percurso de formação do docente foi perpassado por uma por uma tendência pedagógica marcadamente autoritária. O início da trajetória pessoal/profissional foi bastante difícil e perpassada por conflitos. Assim, é recorrente no discurso do docente a presença de momentos de insegurança no fazer docente e de perplexidade face ao novo.
Palavras-chave:	Ensino Normal, Professores- formação, história oral e memórias.

Título:	O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição:	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Ano:	2016
Autor:	Taynara Martins Resende Gonçalves
Orientador:	Maria Célia Borges

Resumo:	<p>A formação de professores para a Educação Infantil é um tema que merece destaque no cenário educacional, visto que a partir da oficialização desta como primeira etapa da Educação Básica, os cursos de Pedagogia se depararam com a necessidade de adequar seus currículos para que os profissionais que atuassem na Educação Infantil estivessem significativamente preparados para lidar com os desafios cotidianos apresentados por essa etapa. Neste sentido, este estudo realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, na linha de pesquisa: Formação de professores e cultura digital objetiva conhecer e analisar como os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão organizando seus currículos para atender as prescrições para a formação de professores da Educação Infantil exigidas pela legislação. Para tanto, este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, explicativo e exploratório. A fundamentação teórica foi baseada em: Saviani (2009), Tardif (2002), Mizukami (2002), Pimenta (2001), Kuhlmann Jr. (1988), Silva (1999), Kishimoto (1999), Pinto (2012). Foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico e das fichas de disciplinas de três cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro, tendo como contexto uma universidade federal, uma estadual e uma particular, além de entrevistas realizadas com os docentes universitários responsáveis por disciplinas relacionadas à Educação Infantil, bem como com professores que atuam nesta área nos municípios nos quais as universidades estão localizadas. Estes são egressos dos cursos de Pedagogia investigados, nos últimos cinco anos, a fim de compreender qual a concepção desses cursos e dos professores em relação à estruturação curricular para a formação de professores da Educação Infantil. Os resultados explicitaram que o maior desafio que perpassa a formação de professores para a Educação Infantil é o distanciamento entre a teoria estudada na Universidade e a realidade das salas de aulas, de forma que quando iniciam sua atuação prática, os professores se deparam com um contexto desconhecido, causando assim, insegurança, medo e desânimo. É preciso que os cursos de Pedagogia se preocupem mais em contextualizar a prática, relacionando-a à teoria abordada, a fim de formar um profissional mais seguro de sua atuação.</p>
Palavras-chave:	Pedagogia, formação de professores, currículos e educação infantil.

Título:	O programa de expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná - PROEM e os seus efeitos sobre o curso de magistério: movimentos de adesão e de resistência
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição:	Universidade federal do Paraná
Ano:	2007
Autor:	Simone Sandri
Orientador:	Mônica Ribeiro da Silva
Resumo:	<p>O Programa Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PROEM e a sua relação com o Curso de Magistério configuram a temática abordada nesse trabalho. O PROEM se engendrou no estado do Paraná desde o início dos anos de 1990, no entanto, foi a partir de 1996 que o Programa realizou ações mais efetivas no sentido de promover uma reestruturação no Ensino Médio. A cessação dos cursos profissionalizantes e a oferta compulsória pela educação geral nesse nível de ensino foi o encaminhamento do Programa que obteve maior repercussão diante dos colégios estaduais e da comunidade de modo geral, o que contribuiu para a constituição de um processo de adesão e de resistência ao PROEM que marcou essa iniciativa governamental e é plenamente constatável nos movimentos realizados pelas escolas em resposta ao Programa. Apesar da Secretaria de</p>

	<p>Estado de Educação do Paraná - SEED/PR insistir na extinção dos cursos profissionalizantes em nível médio, vinte e seis cursos do setor público permaneceram abertos, sendo quatorze de Magistério e doze de Técnico Agrícola. Assim, o principal objetivo do presente estudo é o de analisar os movimentos de adesão e de resistência ao PROEM nas suas dimensões gerais e nas suas manifestações no contexto de uma escola que manteve o Curso de Magistério. O percurso metodológico da pesquisa consistiu na análise de documentos sobre o PROEM e demais fontes documentais e bibliográficas sobre o tema. Realizou-se um estudo de caso em um dos colégios estaduais que manteve o curso de formação de professores em nível médio. De modo geral, a permanência dos cursos profissionalizantes em nível médio representa o aspecto mais enfático de resistência ao PROEM. No caso investigado a continuidade do curso de formação de professores, apesar da legislação federal permitir, precisou desenvolver um processo contínuo de resistência diante da pressão exercida pela SEED/PR para que o mesmo fechasse. O principal elemento de adesão ao PROEM foi a incorporação de premissas curriculares sugeridas pelo Programa e posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio na modalidade normal como, por exemplo, a organização do currículo por competências e habilidades. A manifestação de adesão e de resistência ao PROEM identificada no campo investigado, ratifica a perspectiva que aponta a escola como espaço contraditório, portanto, capaz de realizar num mesmo momento os movimentos de adesão e de resistência às orientações oficiais, ainda que ambas se manifestem no contexto escolar, de forma intencional, impositiva ou velada.</p>
Palavras-chave:	PROEM, Ensino de segundo grau, dissertações educação e educação.

Título:	Instituições escolares e formação de professoras no Cariri (1923 a 1960): o Colégio Santa Teresa de Jesus e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte em perspectiva histórico-comparada
Tipo de produção:	Tese
Instituição:	Universidade Federal do Paraná
Ano:	2015
Autor:	Tânia Maria Rodrigues Lopes
Orientador:	Maria Juraci Maia Cavalcante
Resumo:	<p>Este estudo tem por finalidade compreender os princípios políticos e as concepções pedagógicas que nortearam a formação da professora para a instrução primária pública, no período compreendido entre 1923 a 1960, na região do Cariri cearense, por meio de duas instituições escolares proeminentes na referida região: 1) Colégio Santa Tereza de Jesus (CSTJ), localizado na cidade do Crato; 2) Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). A pesquisa tem perspectiva comparada e natureza qualitativa, apoiada em estudo bibliográfico, documental e técnica de história oral sobre a vida, formação e trabalho de dezesseis ex-alunas das duas instituições, com o objetivo geral de comparar e relacionar as concepções políticas e pedagógicas que fundamentaram a formação de professores, em cursos Normal e Normal Rural, desenvolvida pelas referidas instituições escolares, implantadas no Cariri cearense. Teve apoio nos estudos e reflexões de Della Cava (1976), Cortez (2000), Santos (2010), Cavalcante (2000), entre outros, o entendimento da especificidade das histórias locais, assim como, as tensões políticas envolvendo as duas mais importantes cidades do Cariri cearense. Dentre os estudos relativos à história da ENRJN, foram consultadas as teses de Araújo (2006) e Barros (2011); as dissertações produzidas por Nogueira (2008), Silva (2010) e Varela (2012); consultou a primeira monografia sobre a ENRJN, desenvolvida por Sousa (1994), intitulada Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: uma experiência pioneira, publicada pelo IPESC. A busca de fontes historiográficas sobre o CSTJ mostrou estudos escassos, que abordam de maneira simplificada as experiências da primeira</p>

	<p>instituição de formação de professoras, a exemplo de Santos (2010) e Cortez (2000); em artigos publicados por Queiroz (2008, 2011, 2012, 2013). Como resultados, a tese coloca em evidência os seguintes aspectos: 1) as duas instituições foram inspiradas em outras experiências similares de ensino normal, vividas por suas diretoras, modelo apreendido quando elas foram alunas de colégios confessionais de Fortaleza, regulados pela Escola Normal do Ceará – que serviram de baliza na organização das duas primeiras instituições criadas no interior cearense, para formar os primeiros professores da região; 2) na memória das suas ex-alunas, as duas instituições deixaram marcas profundas, enquanto experiência escolar e formativa marcante, jamais superada por sua qualidade, diversidade e possibilidades de crescimento, em atmosfera favorável à disputa historicamente constituída entre as localidades de Juazeiro do Norte e Crato; 3) a escola normal no Cariri foi formada em termos de um mesmo padrão nacional, em relação ao referencial pedagógico e institucional por ela utilizado, o que evidencia o valor social dessa ação, capaz de favorecer, em parte, a superação de desigualdades sociais, sobretudo em relação à criação de oportunidades para instruir mulheres e formar para o magistério, para fomentar o crescimento da oferta educacional naquele espaço regional; 4) o desnível quanto às condições de desenvolvimento, entre a Capital e as cidades interioranas do Ceará, no período tratado, em relação aos seus processos de estruturação administrativa e de recursos disponíveis, revelando fragilidades acentuadas, sobretudo, no tocante aos obstáculos encontrados para a organização das suas instituições escolares, em especial, as que foram destinadas à formação de professores; 5) o pioneirismo e a liderança das diretoras do CSTJ e da ENRJN, apoiadas por representantes da elite política e cultural das duas cidades, ao organizar as duas instituições escolares, em condição de garantir a oferta educacional almejada para as suas localidades, sabendo-se que a sua organização teve por base um conjunto de normatizações e ordenamentos, com o objetivo de regularização da oferta da instrução pública nacional, a criação e funcionamento de instituições escolares, a adoção de princípios pedagógicos e práticas educativas de referenciais de sucesso, na perspectiva de obter resultados mais significativos para a modernização pretendida, no Brasil, a partir dos anos 1930. Conclui que as influências pedagógicas e culturais recebidas pelas duas instituições escolares advinham de modelos educacionais do contexto nacional e internacional, de teor laico e confessional, sendo adaptadas para promover a instrução feminina e a formação de professoras no Cariri cearense.</p>
Palavras-chave:	Professores de ensino primário, formação (Cariri), ensino normal e educação rural.

Título:	"Flagrando a vida": trajetória de Lígia Pina - professora, literata e acadêmica (1925-2014)
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição:	Universidade Federal de Sergipe
Ano:	2016
Autor:	José Genivaldo Martires
Orientador:	Joaquim Tavares da Conceição
Resumo:	<p>A presente pesquisa teve o propósito de investigar a trajetória de vida de Maria Lígia Madureira Pina, professora, literata e acadêmica, estabelecendo compreensões a respeito das relações entre sua formação intelectual e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, bem como a produção dos seus escritos, e como esse capital cultural contribuiu para a sua efetivação na Academia Sergipana de Letras. Neste sentido, foram recorrentes as seguintes categorias e seus respectivos teóricos: campo, trajetória, capital social, capital cultural e intelectual de Pierre Bourdieu (1996,</p>

	2002, 2003 e 2004); documento de Jacques Le Goff (2014). Utilizamos a técnica de história de vida, realizada por meio de coleta de relatos orais da biografada e de pessoas do seu convívio, bem como a utilização de fontes documentais localizadas nos arquivos do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe; Academia Sergipana de Letras e da Universidade Federal de Sergipe. Lígia Madureira Pina nasceu em 1925, na cidade de Aracaju; estudou no colégio Frei Santa Cecília, Escola Nossa Senhora de Lourdes e Escola Normal. Fez o curso superior em Geografia e História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Lecionou em diversos estabelecimentos de ensino de Aracaju, dentre eles: Escola Normal, Atheneu e Colégio de Aplicação da UFS. Nesta instituição de ensino desenvolveu uma série de atividades e materiais didáticos com o propósito de dinamizar as aulas de história. Em 1991 encerrou as suas atividades pedagógicas, passando a se dedicar as suas obras literárias, e a partir de 1998, às atividades da Academia Sergipana de Letras.
Palavras-chave:	Educação, Maria Lígia Madureira Lima, história da educação, história da educação em Sergipe, professores- vida intelectual, educadores, academia, Colégio de Aplicação da UFS, intelectual, magistério e trajetória.

Título:	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INTERFACE COM O PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES DE LICENCIANDOS E SUPERVISORES
Tipo de produção:	Tese
Instituição:	Universidade Metodista de São Paulo
Ano:	2016
Autor:	Silvana Pucetti
Orientador:	Norinês Panicacci Bahia
Resumo:	A presente tese investiga o processo de formação inicial de professores de Matemática, tendo como referência discussões e análises aprofundadas sobre o percurso acerca desta formação no Brasil, sobre as políticas públicas de formação de professores de Matemática em interface com a crise das licenciaturas e, também, sobre as concepções e ações que embasam o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as representações das experiências com este Programa, de licenciandos e supervisoras (professoras das escolas públicas parceiras), por meio do Subprojeto de Matemática, desenvolvido em uma IES – Instituição de Ensino Superior, comunitária, localizada na região do Grande ABC Paulista. A questão de referência que perpassou por esta investigação foi: “As representações de Licenciandos e Supervisoras sobre o desenvolvimento do Subprojeto de Matemática/PIBID apontam para contribuições efetivas que denotem uma formação mais sólida do licenciando (superando o distanciamento teórico-prático) de forma que o mesmo se motive para uma inserção profissional na rede pública de ensino?”. O PIBID é um projeto do Governo Federal, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que promove a articulação entre a Educação Superior e a escola pública, de modo a valorizar e incentivar os alunos dos cursos de Licenciaturas para o exercício futuro da profissão. Preliminarmente, é apresentado um panorama sobre a formação inicial do professor de Matemática em interface com as Políticas Públicas de formação de professores de Matemática e a crise das licenciaturas, tendo como autores principais de referência: Imbernón (2000); Tardif (2008); Valente (1997), D’Ambrósio (1996); Romanelli (2001); Fischmann (2014); Gatti (2010), Bahia (2015), Fundação Carlos Chagas – FCC (2014); Bahia e Souza (2013; 2014); Libâneo (2008); Nóvoa (2009); Franco (2012); Pimenta e Lima (2010), entre outros autores consagrados na área. Realizamos, também, uma pesquisa de campo com vistas às observações e análises das ações realizadas pelo Subprojeto de Matemática no período 2014/2015, da IES investigada. Inicialmente,

	<p>contamos com a colaboração de 33 licenciandos que participavam do Subprojeto de Matemática em 2014 para a aplicação de um questionário com questões fechadas (para perfil) e questões abertas (sobre o desenvolvimento das ações do PIBID). Com vistas a ampliarmos e aprofundarmos algumas discussões, selecionamos 6 licenciandos (dentre os 33 que responderam ao questionário) e convidamos as 2 supervisoras que acompanhavam estes 6 licenciandos nas escolas, à época, para a realização de entrevistas com um roteiro preestabelecido. A elaboração dos instrumentos para a coleta de dados, a realização das entrevistas e a análise dos dados, tiveram como referências Szymanski (2010) e Franco (2003). Após o processo de aplicação da pesquisa, foram realizadas as tabulações e análises dos dados, que revelaram os seguintes resultados: (1) a avaliação do PIBID é bastante positiva em território nacional, conforme estudos desenvolvidos por outros pesquisadores e na opinião unânime dos entrevistados que participaram deste trabalho; (2) na opinião dos sujeitos existe uma ligação direta entre melhorias aplicadas à formação docente em nível superior e o aperfeiçoamento da Educação Básica brasileira; (3) a aproximação da Universidade e da escola é importante para a melhoria da formação inicial dos professores e, em especial, dos professores de Matemática, visto que os recursos e as práticas pedagógicas podem contribuir para a edificação de um padrão de maior segurança pessoal e profissional para os licenciandos e, por consequência, em melhores níveis de ensino; (4) os entrevistados reconhecem o valor das metodologias pautadas em formas diferenciadas de ensinar a Matemática como meio para a compreensão da construção do conhecimento matemático; e (5) o PIBID, no Subprojeto de Matemática, tem contribuído para a melhoria do ensino da Matemática e busca assegurar a motivação para a inserção profissional dos atuais licenciandos nas escolas públicas, pois 84% dos sujeitos da pesquisa manifestam a intenção de permanecerem na rede pública de ensino após a formatura, apesar de que este índice somente poderá ser comprovado futuramente.</p>
Palavras-chave:	Formação inicial de professores, professores de matemática e PIBID.

Título:	Formação de Professores Primários na Reforma da Instrução Pública proposta por Atílio Vivácqua nos idos 1928-1930: vestígios do Ensino de Arithmetica
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição:	Universidade Federal do Espírito Santo
Ano:	2018
Autor:	Rosângela Miranda Santos
Orientador:	Moysés Gonçalves Siqueira Filho
Resumo:	<p>Apresenta o contexto educacional do Estado do Espírito Santo, sob os preceitos da reforma educacional comandada por Atílio Vivácqua, secretário da instrução pública (1928-1930), no governo de Aristeu Borges, cujo mandato deveria ser cumprido no período compreendido de 1928 a 1932. O recorte temporal estabelecido compreende os dois anos de mandato do governador e está atrelado a um período de importantes ações no âmbito educacional com a implantação da reforma conduzida por Vivácqua. Aponta que a reforma pretendia implantar os princípios da escola activa em terras capixabas, representando as concepções do movimento da Escola Nova de circulação em âmbito nacional. Considera que a constituição da escola activa capixaba amparou os ideais republicanos de modernização, pretendidos para o Espírito Santo no início do século XX. Nesse contexto analisa, historicamente, o processo de formação de professores primários com foco na propagação dos saberes elementares matemáticos, em particular a aritmética. Como fontes de pesquisa foram considerados documentos oficiais, como legislações, relatórios de inspetores escolares e programa de ensino vigentes na época. Utiliza a História Cultural a partir de alguns de seus representantes, tais como, Chartier e De Certeau para analisar a trajetória da educação Espírito-Santense. Trata de uma pesquisa qualitativa de cunho histórico</p>

	documental, cujas buscas se deram no arquivo e biblioteca públicos do estado. Procura responder à questão: Como se caracterizava a aritmética a ensinar e para ensinar prescrita à formação de professores primários, no Espírito Santo de 1928 a 1930, durante a Reforma proposta por Atílio Vivácqua? Identifica, no fim da década de 1920, o quadro do magistério capixaba formado em sua maioria por professores de concurso, nomeados em caráter provisório, haja vista o número de normalistas insuficiente. Aponta algumas estratégias utilizadas, durante a reforma para viabilizar o processo de formação docente, entre elas os exames de capacidade técnica e o Curso Superior de Cultura Pedagógica. Verifica que os saberes para ensinar constituem a referência das diretrizes e orientações oficiais no processo de formação docente. Identifica a presença do método intuitivo privilegiando o uso de materiais didáticos e concretos para o ensino de aritmética, exigindo do professor o domínio no manejo e aplicação desses recursos. A aritmética prescrita para o curso primário tinha um caráter essencialmente prático e utilitário à vida cotidiana do aluno. Sinaliza a incorporação de novas disciplinas pelo programa de ensino das escolas normais com a finalidade de propagar os princípios de base científica propostos pela pedagogia moderna e defendidos pela escola activa. No entanto, o Estado, ainda, apresentava algumas dificuldades políticas e econômicas para efetivação dos objetivos almejados pela reforma. Apesar de ser um período de relevantes encaminhamentos do processo de formação de professores, de acordo com os preceitos estabelecidos.
Palavras-chave:	Saberes matemáticos, formação de professores e Mathematical Knowlegde

Título:	DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPÍRITO-SANTENSES NA ANTESSALA DA DITADURA DO ESTADO NOVO (1930-1937)
Tipo de produção:	Tese
Instituição:	Universidade Federal do Espírito Santo
Ano:	2018
Autor:	Rafaelle Flaiman Lauff
Orientador:	Regina Helena Silva Simões
Resumo:	Esta pesquisa se propõe a investigar diretrizes educacionais e processos de formação de professores para o ensino primário no Espírito Santo, na transição entre a reforma da Escola Ativa realizada no Espírito Santo (1928-1930) e as reformulações educacionais operadas durante o governo intervencionista de João Punaro Bley, após a Revolução de 1930 e antes da Ditadura do Estado Novo. Nessa esteira, busca ainda identificar as diretrizes traçadas para a formação e a prática de professores e seus desdobramentos no Espírito Santo, além de delinear, nessas diretrizes, o que se apresentava como inovação no campo da Pedagogia e das políticas para a educação e que permanências e descontinuidades podem ser lidas (a contrapelo) em relação à reforma escolanovista imediatamente anterior à intervenção federal. Investiga estratégias utilizadas para definir o projeto de remodelação do ensino após a deposição pela Revolução de 1930 da equipe de governo responsável pela reforma da instrução pública capixaba, que teve como base os preceitos da Escola Ativa. No que tange à prática historiográfica, os interlocutores privilegiados são Carlo Ginzburg (2001, 2002, 2003, 2007), Marc Bloch (2001) Enrico Castelnuovo (GINZBURG; CASTELNUOVO, 1989) e Roger Chartier (1990, 1991). Foram privilegiados enquanto fontes de pesquisa documentos tais como: mensagens de governo, relatórios da Secretaria de Instrução, matérias publicadas na imprensa periódica local, nacional e internacional, relatórios de inspeção, leis, decretos e material bibliográfico. O conjunto de fontes examinadas abrangeu documentos como: mensagens de

	<p>governo, relatórios da Secretaria de Instrução, matérias publicadas na imprensa periódica local, relatórios de inspeção, leis, decretos e material bibliográfico. Identificaram-se diretrizes relacionadas ao civismo, à moral católica e à pedagogia nova. O objetivo de unificação do ensino normal buscava a construção da Pátria Brasileira, por meio da formação do homem novo. No Espírito Santo, os agentes educacionais, formadores de professores, deixavam claro sua opção pelos alicerces do catolicismo. Nuances entre velho e novo puderam ser percebidas nos modelos pedagógicos adotados nas escolas capixabas, as quais não aboliam totalmente os velhos métodos de ensino, ou seja, os antigos procedimentos pedagógicos misturavam-se aos denominados novos. O curso normal foi expandido para a região sul espírito-santense, com polos nas cidades de Cachoeiro de Itapemirim, Alegre e Muqui. O Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico aconteceu na cidade de Alegre, buscando, de forma autoritária, a padronização de procedimentos de ensino com base em uma pedagogia intuitivo-ativa. O Governo Bley preferiu não trazer técnicos de fora do Estado para preparar o magistério local, ao contrário, enviou alguns professores capixabas para aprender as novidades pedagógicas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Priorizou, ainda, a formação por meio da leitura individual do professorado, criando uma seção intitulada Vida Educacional, no jornal Diário da Manhã, e a Revista de Educação, equipando as Bibliotecas Irradiantes e Circulantes com publicações indicadas por Lourenço Filho referentes à Escola Nova. Contudo houve baixa procura dos professores por essas leituras. A expansão do ensino normal foi acompanhada de uma formação docente voltada para a praticidade e com esvaziamento teórico.</p>
Palavras-chave:	História da educação do Espírito Santo e Formação de professores.

Título:	Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição:	Universidade Federal de Viçosa
Ano:	2012
Autor:	Bárbara Ferreira Matias
Orientador:	Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Resumo:	<p>Os professores possuem uma importante função dentro da escola e da sociedade, como, por exemplo, transmitir a cultura e os conhecimentos produzidos ao longo do tempo, no sentido de garantir o desenvolvimento da humanidade, possibilitando uma integração do homem consigo mesmo e com o mundo (NÓVOA, 1991). Portanto, o trabalho dos professores se mostra como uma prática em que incide um alto nível de responsabilidade social. Nesse sentido, procuramos com esta pesquisa evidenciar as vozes de professoras experientes, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do município de Viçosa (MG), consideradas referência em seu contexto de atuação. Por meio das narrativas dessas professoras experientes, buscamos apreender os processos formativos que contribuíram para que se consolidasse uma prática educativa que se tornou referência. Tivemos por objetivo discutir o processo de construção de seus saberes profissionais, mais especificamente os saberes experienciais, no contexto de atuação profissional durante seu percurso formativo; compreender as relações entre os percursos formativos (a vida de estudante da educação básica, a formação inicial e contínua) das professoras e a construção dos saberes práticos, no contexto de atuação profissional. Para as discussões sobre formação de professores apoiamos em Garcia (1999) e para a contextualização da realidade das políticas de formação dos docentes no Brasil nos pautamos em Freitas (2007), Pimenta (2007) e Saviani (2009); sobre as contribuições mais relevantes a respeito de saberes docentes, trazemos Tardif (2010), Gauthier (1998), Nunes (2004) e Borges (2004); sobre a aprendizagem da docência dialogamos com Mizukami (1996) e Schön (1995); sobre a categoria experiência nos apropriamos das reflexões trazidas por Dewey (2010) e a temática das narrativas foi</p>

	<p>aprofundada principalmente por meio das contribuições de Josso (2004), Ferenc (2005), Nóvoa e Finger (1988). A pesquisa qualitativa foi a abordagem utilizada. A entrevista foi o meio de interlocução com as professoras e a narrativa o meio de acesso às formas como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1990), ou seja, o significado que as professoras entrevistadas atribuem ao mundo e o sentido que suas experiências trouxeram para a formação de cada uma. Dialogamos com 4 (quatro) professoras que, em média, possuem 32 anos de exercício no magistério. O acesso às professoras foi por meio da técnica bola de neve em que cada professora entrevistada indicava a próxima. Os relatos das professoras nos permitiu compreender que as experiências escolares anteriores, quando ainda eram estudantes, foram definitivas na construção da trajetória profissional. As professoras se formaram no ensino médio, entre 1976 e os anos 1982, em uma mesma escola, que era uma Escola Normal, tradicional, no município de Viçosa (MG), naquele período. Nessa escola, as professoras tiveram professores que serviram de referências à construção de seus saberes. O curso adicional ao magistério foi um marco em termos de saberes sobre os processos de construção do conhecimento sobre a alfabetização e a educação infantil; as professoras revelaram que a formação em serviço foi mais significativa que a formação inicial em suas trajetórias profissionais. Além disso, apontaram a experiência cotidiana como fonte de segurança para a sua prática. Evidenciaram os saberes demandados à docência que foram relativos aos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. O estudo aponta ser necessário um investimento no desenvolvimento profissional dos docentes; também há a necessidade de promover trocas, grupos de estudos etc. em que os professores iniciantes sejam tutelados pelos mais experientes. Por fim, fica o desafio de repensar a formação inicial dos docentes de maneira a possibilitar uma maior aproximação da realidade educativa.</p>
Palavras-chave:	Formação de professores, saberes docentes, narrativa e prática educativa.

Título:	O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição:	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Ano:	2017
Autor:	Carmem Regina Calegari
Orientador:	Regina Maria Rovigati Simões
Resumo:	<p>A formação inicial é uma etapa para adquirir conhecimentos para o exercício da profissão e os egressos na área de Educação Física devem compreender as possibilidades de suas ações buscando desenvolver e aprimorar maneiras de compreender e de atuar profissionalmente. Com o objetivo de analisar a trajetória profissional dos egressos de 1990 a 1994 do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – FAEFI/UFU e as impressões sobre sua formação acadêmica, este estudo de natureza qualitativa foi realizado com 67 egressos, os quais responderam a um questionário de perguntas abertas e fechadas com o propósito de delinear o perfil do grupo pesquisado e traçar aspectos de sua trajetória formativa e profissional. As questões fechadas foram analisadas pela frequência descritiva e as abertas pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados mostraram que a maioria é do sexo feminino (73%), tem em média 46 a 50 anos (69%), 53% têm de 21 a 25 anos de profissão, 87% possuem pós-graduação, 88% buscam cursos de atualização, 91% participam de congressos científicos e para 64% dos egressos o envolvimento anterior com a área foi o principal motivo para cursar Educação Física. A expectativa profissional era atuar nas duas áreas (40%), seguido da área informal (33%). Em relação à formação inicial e à entrada no mercado de trabalho, a maioria (61%) dos egressos afirmou que os conhecimentos adquiridos no curso não foram</p>

	<p>suficientes para atuar profissionalmente na área, bem como não houve influência na escolha do campo de atuação (51%). Para 54% dos egressos o currículo da formação foi pouco adequado à realidade. Apesar disto, 81% atuam na área e o principal motivo dos que desistiram da carreira foi por problemas relacionados à saúde (31%). Dos egressos atuantes, 79% estão trabalhando no ensino formal, sendo que a maioria, nas escolas de ensino básico, 85% possuem cargo de professor e a profissão é a única fonte de renda (83%). O que mais motivou os participantes a atuarem na área que se encontram hoje foi a oportunidade de passar em concurso público (busca pela estabilidade), dado esse confirmado por 50% dos egressos. Em relação à satisfação ou não com a área, o total de 44% afirmou estar satisfeito e realizado profissionalmente. Concluímos que necessitamos de boas políticas para que a formação inicial assegure aos profissionais as competências que serão necessárias durante a longa, flexível e variada trajetória profissional. Para isso, as IES devem repensar seus currículos de formação profissional (não apenas criando modelos diferenciados de formação ou reformulando currículos), mais adequados aos desafios do mundo contemporâneo, já que a graduação representa a etapa inicial de um longo e amplo processo de formação continuada e permanente do futuro profissional.</p>
Palavras-chave:	Egressos, formação profissional, perfil profissional e atuação profissional.

Título:	Produção de conhecimento em Educação Física no ensino médio: o impacto dos livros no “Chão da Escola”
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição:	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Ano:	2017
Autor:	Marina Melo Cintra
Orientador:	Wagner Wey Moreira
Resumo:	<p>O Programa Nacional Biblioteca na Escola do Professor (PNBE do professor) caracteriza-se por distribuir livros para os professores de cada disciplina, em todas as instituições de Educação Básica cadastradas no censo escolar. Após observar um aumento da produção de livros pedagógicos para a Educação Física no Ensino Médio nos últimos anos, este estudo objetiva investigar, junto aos professores de Educação Física desse grau de escolarização, a utilização de livros pedagógicos como material de apoio para a preparação de suas aulas. O estudo possui natureza qualitativa e descritiva. Para a coleta dos dados, utilizamos três questionários, que foram aplicados a 15 professores de Educação Física do Ensino Médio da cidade de Franca – SP, pesquisamos nas bibliotecas das escolas investigadas quais livros estão disponíveis para consulta dos mestres e, por último, analisamos no site do PNBE do professor quais livros para a Educação Física, referentes ao Ensino Médio, foram comprados. Dados demonstram que menos da metade dos professores de Educação Física utilizam tais livros para a preparação de suas aulas e que poucos docentes conhecem o acervo disponível nas bibliotecas das escolas que lecionam. Constatamos, portanto, que os professores necessitam ter maiores conhecimentos sobre os livros presentes nas escolas e reconhecerem que esses podem ser excelentes auxiliares na preparação das aulas e na obtenção de novos saberes.</p>
Palavras-chave:	Ensino Médio, Educação Física Escolar e livros

Título:	Maria Eulália Cantalice Cavalcante: histórias e memórias de uma educadora Guarabirensense/PB (1920-1999)
Tipo de produção:	Tese
Instituição:	Universidade Federal da Paraíba
Ano:	2016

Autor:	Tatiana de Medeiros Santos
Orientador:	Maria Lucia da Silva Nunes
Resumo:	<p>O objetivo geral desta pesquisa foi investigar quais práticas educativas de Maria Eulália Cantalice Cavalcante foram importantes para o desenvolvimento da escolarização na cidade Guarabira/PB, bem como destacar os elementos de sua escolarização e formação profissional em João Pessoa, no período compreendido entre 1920 a 1999. Maria Eulália é educadora, tem 103 anos e vive na cidade Guarabira/PB. Após o período de sua escolarização e preparação para o exercício do magistério em João Pessoa, essa educadora regressa a Guarabira, onde atuou em diversas escolas: Grupo Escolar Anthenor Navarro, fundou o Educandário Santa Terezinha, trabalhou no Colégio Nossa Senhora da Luz, na Escola Técnica de Comércio Santo Antônio e na Escola Estadual José Soares de Carvalho. Por isso, advoguei a tese de que o reconhecimento das práticas de Maria Eulália se deu a partir do momento em que ela foi uma professora formada no mais alto grau de instrução da Escola Normal da Paraíba, nas primeiras décadas do século XX, e passa a contribuir com o desenvolvimento da escolarização da cidade Guarabira, principalmente na preparação dos alunos para o exame de admissão. Através de suas aulas, os alunos desta e de outras cidades vizinhas obtinham um bom desempenho no exame de admissão quebrando assim a barreira para o acesso deles ao ensino secundário. Nesta pesquisa, opto pelos pressupostos teóricos metodológicos da Nova História Cultural, que permitem não apenas compreender uma época, através da configuração da respectiva sociedade analisada, mas também revelar historicamente a atuação e contribuição de Maria Eulália como educadora no debate educacional na Paraíba. Também optei por trabalhar com Chartier (1994) que aborda as práticas culturais, e constrói as noções de representação, prática e apropriação como forma de compreender os objetos históricos em sua dimensão cultural, e Certeau (1994) que focaliza as pessoas “ordinárias”, suas astúcias e criatividade. Utilizo a metodologia da (auto)biografia e as contribuições de Paul Thompson (1992) sobre a história oral. As narrativas de Maria Eulália sobre a sua escolarização, formação e atuação profissional foram a principal fonte, associados a seus cadernos, fotografias, livros, revistas e jornais disponíveis em seu quarto de memórias; bem como as entrevistas realizadas com seus filhos, neta, ex-alunos e ex-professores. Maria Eulália concluiu o Curso de Aperfeiçoamento na Escola Normal Oficial da Paraíba, quando aluna deste curso participou da Segunda Semana Pedagógica, e guardou a Revista de Ensino e a Revista Vagas, ambas de 1934. Em Guarabira preparou seus alunos para o exame de admissão, participou como membro da organização das Semanas Pedagógicas e organizou Grêmios Literários, fundou escolas e cursos e foi primeira secretária da Sociedade dos Professores Primários de Guarabira.</p>
Palavras-chave:	Educação, educadora, práticas educativas, (auto) biografia e escola nova.

## ANEXO A

 <b>INSTITUTO FEDERAL</b> Triângulo Mineiro Campus Uberaba	<b>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL</b> <b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b> INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA <b>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA</b>
---	--

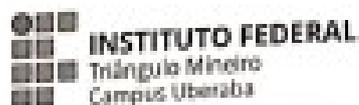
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM**

Eu, Rosângela Maria Castro Guimarães,  
brasileira, Estado civil: casada, portador(a) da Cédula de identidade nº MG 774580, inscrito no CPF/MF sob nº 463 233 176 - 1, residente à Av./Rua Apolônio Sales, nº. 715,  
Uberaba /Minas Gerais, AUTORIZO o uso de minha imagem e dados biográficos, em todo e qualquer material entre imagens de vídeo e fotos, para ser utilizado em um Documentário, intitulado “**MEMÓRIAS HISTÓRICAS DO CURSO NORMAL: Uberaba e Uberaba**”, sendo desenvolvido como produto educacional elaborado no âmbito de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e dados biográficos acima mencionados em todo o território nacional e/ou internacional, nas seguintes plataformas: (I) home page; (II) mídias digitais / redes sociais (YouTube, Instagram, Facebook, entre outros).

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão e veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito e não haverá a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro direito decorrente da presente autorização.

Uberaba, 04 de maio de 2023.



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Marisa Borges, nacionalidade: brasileira, e RG nº M.3.834.270, inscrito no CPF/MF sob nº - Apto 02, município de Uberaba/Minas Gerais biográficos, em todo e qualquer material e Documentário, intitulado "MEMÓRIAS III: Gerais e Uberaba", sendo desenvolvido como de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Educação Tecnológica do Instituto Federal de Campus Uberaba, como requisito parcial para A presente autorização é concedida a título biográficos acima mencionados em todo o texto (ou plataformas: (I) home page; (II) mídias entre outros).

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea veiculação das imagens não recebendo para tal. Por esta ser a expressão da minha vontade e não haja a ser reclamado a título de direitos com presente autorização.

Uberaba, 26 de junho de 2023.

Documento autenticado eletronicamente por GERALDO GONÇALVES DE LIMA, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 13/07/2023, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020, a partir de documento original.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **420DD45** e o código CRC **610BB6C7**.